Enseñar lengua

Daniel Cassany, Marta Luna, Glòria Sanz

117



Enseñar lengua

Daniel Cassany, Marta Luna, Glòria Sanz



117

P
51
C 34/18
1998



Serie Lengua
© Daniel Cassany, Marta Luna, Glòria Sanz
© De esta edición: Editorial Graó, de Serveis Pedagògics
c/ Francesc Tàrrega, 32-34. 08027-Barcelona
Directora: Maria Pujol
Traducción: Susanna Esquerdo
1ª edición: mayo 1994
2ª edición: octubre 1996
3ª edición: mayo 1997
4ª edición: julio 1998
ISBN: 84-7827-100-7
D.L.: B-20.728-97
Diseño de cubierta: Xavier Aguiló
Producción: Punt i Ratlla de Serveis Pedagògics
Fotocomposición: Winihard
Impresión: Imprimeix
Impreso en España

238861

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

El alumno trabaja con la lengua,
el maestro trabaja con el alumno.

Cuando el equipo de GRAÓ educación nos propuso que escribiéramos este libro, nos pareció una montaña infranqueable. ¡Menudo trabajo! Dos años más tarde, con el texto acabado, podemos decir que ha sido una empresa compleja y larga, pero fascinante. *Enseñar lengua* es un manual de consulta sobre casi todas las cuestiones referidas a la didáctica de la lengua, en la década del advenimiento de la Reforma.

Nuestra tarea ha consistido en levantar un puente entre, por una parte, las investigaciones y la bibliografía especializada de cada tema (española en primer término y extranjera cuando había lagunas) y, por otra parte, la práctica cotidiana del maestro, los problemas prácticos del aula. Hemos querido construir un mural, un rompecabezas panorámico de la clase de lengua, que sea útil tanto para el aprendiz como para el iniciado en el magisterio. Probablemente habremos cometido descuidos e incluso errores, pero estaremos satisfechos si hemos conseguido dar una mínima visión de conjunto y si los maestros encuentran respuestas útiles a sus preocupaciones.

Hemos optado –con modestia– por enseñar a pescar y dar pocos peces. Es decir, en vez de elaborar una batería de objetivos terminales de ciclo, una programación para cada curso o servir recetas de ejercicios *a la carta*, hemos preferido explicar objetivos y contenidos generales, exponer los recursos didácticos con que contamos y dar orientaciones para elaborar la programación larga y la corta. Del mismo modo, hemos dedicado más espacio y detalle a los temas menos conocidos, como por ejemplo las habilidades lingüísticas o los aspectos de cultura, en detrimento de todo lo que ya se ha estudiado (ortografía, gramática, etc.). A pesar de que hemos intentado mantener una actitud neutra en la exposición de la información, es inevitable que, aquí y allá, emerja nuestra opinión personal sobre el hecho docente.

Enseñar lengua se divide en dos partes. La primera, "Planteamientos generales", esboza un proyecto docente a partir de la situación sociolingüística del país. Se expone el punto de partida (capítulo 1), las bases del proyecto (capítulo 2), una concepción moderna del aprendizaje verbal (capítulo 3), la nueva planificación de la Reforma (capítulo 4), y orientaciones y criterios para programar la asignatura y para seleccionar y secuenciar los contenidos (capítulo 5).

La segunda parte, titulada "Objetivos y contenidos", consta de los apartados de "Las habilidades lingüísticas" (capítulo 6), "El sistema de la lengua" (capítulo 7) y "Lengua y sociedad" (capítulo 8), que a grandes rasgos se corresponden con los tres ejes curriculares de *procedimientos, conceptos y actitudes, valores y normas*. En cada apartado, se desgranan sus componentes (por ejemplo, en habilidades: escuchar, hablar, leer, escribir) y se comenta, en cada caso, el enfoque pedagógico, los contenidos, los recursos didácticos y la evaluación. Un índice detallado al inicio de cada capítulo permite conocer todos los temas que se tratan y localizarlos rápidamente.

Para esta versión castellana de *Enseñar lengua*, hemos realizado un importante trabajo de adaptación del original catalán al contexto español. No sólo hemos actualizado la bibliografía de consulta y cambiado los ejemplos prácticos, sino que hemos reelaborado los capítulos y los fragmentos que se referían a cuestiones sociolingüísticas, dándoles un enfoque más global, válido para las distintas situaciones lingüísticas del estado español.

En primer lugar, queremos agradecer al equipo de GRAÓ educación la confianza que nos ha demostrado al encargarnos este manual y la paciencia que han tenido durante su elaboración. Además, varias personas han colaborado con nosotros para terminar este proyecto con éxito. Damos las gracias a Susana Esquerdo, que ha traducido con esmero la mayor parte del libro, y a Joana Lloret, que nos ha proporcionado ejemplos, textos e información para esta versión castellana. También debemos agradecer las ayudas de Jordi Bañeres, Corsino García Gutiérrez, Celestino Pérez y Matilde Serna. Las carencias y errores que pueda presentar el texto no son responsabilidad suya.

Finalmente, también queremos tener un recuerdo para John McDowell que, aunque no esté con nosotros, nos ha acompañado con sus enseñanzas, sus libros y los papeles que nos dejó. A título de recuerdo, hemos querido encabezar esta presentación con una frase suya, que nos recuerda la naturaleza de la enseñanza de la lengua.

Los autores

PLANTEAMIENTO GENERAL

1. Situación actual

1.1. Conflicto lingüístico y social

Casi siempre que se habla de resultados escolares o de niveles de aprendizaje, surge el mismo comentario: los alumnos no se explican, no entienden lo que leen, cada día hablan peor, solamente se entienden entre ellos... Y es cierto. El aumento del analfabetismo funcional, es decir, la ineptitud que presentan alumnos escolarizados normalmente para resolver cuestiones elementales relacionadas con la lengua escrita, la estrecha relación entre dificultades de lenguaje y fracaso escolar, y la observación directa de jóvenes y adolescentes incapaces de salir airosos de situaciones cotidianas que implican una cierta elaboración intelectual, tiene que obligarnos a pensar que hay algo en la escuela que no funciona como debería hacerlo. Sin embargo, es cierto que cada vez es más difícil enseñar y cada día es más difícil aprender. La escuela no motiva a los alumnos y desmotiva, cada día más, a los profesionales de la enseñanza.

¿Cuáles pueden ser, pues, las causas del problema? Hagamos algunas reflexiones.

El Estado español es una realidad plurilingüe y pluricultural. Hay muchas zonas en las que conviven dos lenguas y otras en las que la variedad dialectal presenta una distancia importante con respecto a la variedad aceptada como estándar. Por otra parte, algunos idiomas extranjeros están penetrando cada día con más fuerza en muchos ámbitos de nuestra vida cotidiana (música, televisión, películas...). Así pues, no es de extrañar que en muchos casos podamos hablar de conflicto lingüístico. ¿Bilingüismo? ¿Diglosia? ¿Interferencia? ¿Proceso de sustitución lingüística? Los expertos, según si hacen un análisis histórico, político, sociolingüístico, etc., del conflicto, le dan uno u otro nombre, realizan una valoración más o menos optimista, más o menos subjetiva (consultar el apartado 8.3. "Sociolingüística"). Pero al margen de los estudios teóricos y de las definiciones, en el mundo escolar se habla del aprendizaje de una o dos lenguas en situación, a menudo, poco favorable.

En principio, consideramos que no es aceptable declarar a nuestros niños y niñas inferiores a los nacidos en Bélgica, Suiza, Finlandia... países en los que conviven de forma más o menos armónica dos comunidades o más y, por consiguiente, dos o más lenguas, y cuyos planes de estudio toman en cuenta el aprendizaje simultáneo de más de una lengua. Hay que buscar las causas en otros factores.

La formación lingüística del profesorado es uno de los factores a tomar en cuenta. Hay una buena parte de maestros de habla no castellana escolarizados en castellano en su momento que, si bien han hecho un reciclaje o un esfuerzo de aprendizaje de su lengua materna, aún tienen más facilidad de expresión, sobre todo escrita, en castellano, o bien limitan su competencia lingüística a un nivel sensiblemente inferior al que sería conveniente.

Por otra parte, se encuentran los maestros castellanohablantes que han seguido unos cursos de reciclaje que les acreditan para dar clases de catalán, gallego, euskera, etc. o en alguna de estas lenguas. Sin embargo, sabemos que muchas veces esta acreditación no se corresponde con las posibilidades reales. (En otro momento comentaremos extensamente cómo el conocimiento de una lengua no implica su capacidad de uso.)

Hay muchos maestros, de la misma manera que hay muchos médicos, electricistas o bomberos, por poner un ejemplo, que pronuncian mal uno o muchos sonidos, que tienen un lenguaje repleto de calcos léxicos o sintácticos de otra lengua, o que autolimitan su capacidad expresiva por miedo al error. En el caso de los maestros, podemos calificar estos hechos de mucho más graves, por sus implicaciones educativas.

Podríamos pensar que el problema es menor en las nuevas generaciones de maestros, porque, de hecho, han vivido otra época, pero una ligera observación de las escuelas de formación del profesorado nos permite ver que, desgraciadamente, no es así. Las nuevas generaciones de maestros tienen tantos problemas lingüísticos o más que las anteriores, y las causas son muy diversas.

La formación metodológica de los maestros también presenta lagunas importantes. Si bien los movimientos de renovación pedagógica (las asociaciones, las escuelas de verano, los CEPS, etc.) cuentan con una larga tradición, esta ola de mejora y reciclaje permanentes no ha alcanzado a todo el mundo. Muchos maestros con años de experiencia a sus espaldas viven aún de lo que aprendieron en las escuelas de magisterio, o siguen al pie de la letra los libros de texto que han utilizado siempre, sin hacer demasiado caso de las novedades ni de

los nuevos planteamientos didácticos. Este desinterés por la didáctica es especialmente palpable en los profesores de secundaria, que estudiaron en las facultades y que concentran más sus esfuerzos en la materia que en la manera de vehicularla.

También hay que tener en cuenta que la enseñanza en general, y aún más en el área de Lengua, ha evolucionado notablemente en los últimos años. Ya no se trata solamente de que tenemos una Reforma en marcha, sino de que la profusión de métodos, de materiales, de academias de lenguas extranjeras, el interés por la investigación, etc. han disparado la didáctica de la lengua hacia nuevos planteamientos que los maestros no podemos negligir. No podemos quedarnos atrás.

Respecto a la formación inicial, la situación es bastante parecida. Unos estudios de tres años, con una media sobrecargada de cinco horas diarias de clase, con nueve asignaturas anuales, es más una carrera comprimida de obstáculos que un espacio completo de formación para el futuro maestro. En tan poco tiempo, y con tanta densidad de contenidos, los estudiantes no pueden alcanzar el nivel deseable. La formación que reciben es insuficiente, sobre todo en el apartado más práctico de los recursos didácticos. Una maestra que trabaja en un CEP nos comentaba no hace mucho que *los maestros terminan la carrera y, al día siguiente, ¡ya vienen al centro a reciclarse!*

En el ámbito educativo, y sobre todo en lo que se refiere a los maestros, han cambiado muchas cosas. Ser maestro no está de moda. Es una profesión que, en la época de los ascensos meteóricos de otros sectores, no permite el progreso profesional reconocido; para ascender hay que abandonar el aula. La calificación profesional no es gratificada; un maestro cobra más que otro si hace más años que trabaja, pero no si lo hace mejor. El trabajo es muy duro, pero muy poca gente que no haya pasado por la experiencia de estar muchas horas diarias con treinta o cuarenta alumnos, sean mayores o pequeños, lo reconoce. Los sueldos son bajos y los aumentos también lo son; y todo el conjunto arrastra el lastre histórico de *pasar más hambre que un maestro de escuela*. Y además, se oye decir demasiado a menudo que los maestros tienen tres meses de vacaciones pagadas, sin saber que estos tres meses de vacaciones incluyen corrección y elaboración de expedientes, reciclaje profesional (todavía demasiado a menudo a expensas del mismo maestro), exámenes de septiembre, preparación del curso siguiente, etc.

Ser maestro está desprestigiado. Muy pocos profesionales estarían de acuerdo en trabajar años en las mismas condiciones de un maestro. Y muy especialmente los que trabajan en ámbitos marcados por el

flujo del dinero y del ascenso y el prestigio social. Y, naturalmente, todo ello ha provocado un cambio del perfil del estudiante de magisterio, que en estos momentos se sitúa en un medio sociocultural medio-bajo.

En resumen, no hay demasiados maestros que dominen el sistema de la lengua que enseñan o en el que enseñan y, de ellos, pocos tienen una capacidad expresiva suficientemente amplia como correspondería a la persona que tiene que estimular y conducir la expresión. Por lo tanto, no hay demasiados maestros que puedan convertirse, con plena garantía, en modelo lingüístico. De una manera consciente o inconsciente, los maestros lo saben y el hecho de saberlo genera una gran inseguridad, inseguridad que combaten asiéndose a la norma, habitualmente ortográfica, que, como mínimo, es explícita, tiene límites y, por tanto, es controlable, pero sin abordar, o haciéndolo con gran timidez, la lengua como vehículo de comunicación.

1.2. Conflicto lingüístico escolar

Aunque los factores que hemos citado hasta ahora, que actúan en contra de un buen aprendizaje de la lengua, tienen importancia suficiente, creemos que aún no hemos analizado el factor fundamental: cómo se enseña y cómo se aprende lengua.

Si observamos las clases de lengua —sin analizar diferencias entre el tratamiento metodológico de la primera lengua o de las segundas— veremos que una buena parte del tiempo que se emplea en ellas está dedicado al estudio y la práctica de la normativa. La ortografía es la parte de la gramática que se lleva más horas escolares y, a la vista de los resultados, más horas sin ningún provecho. Le siguen la morfología, la sintaxis y la lectura en voz alta; también podemos añadir algunas prácticas de redacción y muy poco trabajo o nada de expresión oral.

La lengua en el aula se convierte en un conjunto de palabras con una ortografía determinada, en unas frases para analizar sintácticamente, en una cadena de sonidos a emitir de forma inteligible y expresiva, en unas palabras cargadas de antónimos y sinónimos, en listas de palabras clasificables según determinados criterios, la mayoría de veces morfológicos, y, en definitiva, muy pocas veces la lengua es un elemento vivo y útil para la comunicación. De este modo, los alumnos acaban identificando la lengua con el *libro de texto* o la *gramática*, con las reglas de ortografía que les llevan de cabeza y, en definitiva, con una asignatura escolar. Están muy lejos de darse cuenta y de

entender que la lengua es la que utilizan cada día para comunicarse, jugar, hablar, estudiar, aprender, etc.; que con la lengua pueden leer historias divertidas, inventar personajes o explicar chistes con gracia.

Esta visión del estudio de la lengua lleva a menudo a emitir diagnósticos desenfocados de la capacidad lingüística de un alumno. Por ejemplo, hay alumnos que saben cosas, que leen mucho —los libros que les gustan, no los que marca la escuela—, que no demuestran interés por la escuela y se pasan el día pensando en lo suyo. Son desordenados, hacen mala letra y sus textos están repletos de faltas de ortografía. A menudo, ante la corrección de una redacción, hacen decir al profesor: *Lástima, porque dice cosas y tiene gancho.*

Otros alumnos: buenos escolares, disciplinados, pulcros, con mucha memoria y gran capacidad de atención. Sus redacciones tienen una presentación excelente. No hay demasiadas faltas de ortografía. No desarrollan más de una idea en todo el texto. Hacen decir al profesor: *Excelente, muy pocas faltas.* ¿Quién tiene más problemas de lenguaje? O, en todo caso, ¿quién tiene más posibilidades de resolver las necesidades que se le plantean?

Si entendemos el aprendizaje de la lengua como la adquisición de códigos y normas, claramente tiene más adquisiciones hechas el primer grupo de alumnos. Si pensamos que el aprendizaje de la lengua es la adquisición y el desarrollo de las estrategias necesarias para comunicarse, tiene más camino recorrido el primer grupo de alumnos.

Otro aspecto es el hecho de que la organización actual de las aulas fomenta el trabajo individual y el papel del maestro como protagonista del aprendizaje del alumno. La disposición del aula, con mesas individuales o como mucho para dos alumnos, colocadas todas mirando hacia la pizarra y el lugar donde se sitúa el profesor; éste, encaramado en un punto desde donde domina totalmente el aula (aún existen tarimas); el libro de texto invadiendo el limitadísimo espacio propio de que dispone el alumno, etc. nos hablan de una dinámica centrada en el profesor y en el libro, que requiere una actitud pasiva, obediente y silenciosa de los alumnos. Solamente en los primeros niveles, y no siempre, la distribución de las mesas y las sillas permite la comunicación entre los alumnos. Todo el tiempo de silencio y todo el tiempo durante el cual habla el maestro en el aula de Lengua es tiempo en el que el alumno no habla y, sin hablar, poco dominio de la lengua oral puede tener.

En la enseñanza de segundas lenguas (que dispone de la didáctica más avanzada) se recomienda contabilizar el tiempo durante el cual habla el maestro y controlarlo rigurosamente, porque si no, se come

el protagonismo que debe tener el alumno. El maestro tiene que guiar (dar instrucciones, corregir, aconsejar, etc.) el aprendizaje del alumno, que es quien debe estar verdaderamente activo (hablar, leer, discutir, etc.) en el aula. Por el contrario, los maestros a menudo tenemos la sensación de que cuando hay más silencio y los alumnos están más quietos es cuando la clase va mejor.

Y, en cambio, cuando termine la clase de Lengua, el profesor de Matemáticas pedirá la resolución de un problema después de la lectura de un enunciado, la de Educación Física pedirá que se sigan unas órdenes expresadas oralmente, la de Ciencias Sociales querrá que los alumnos hagan el resumen de un texto y el de Ciencias Naturales pasará un cuestionario. ¿Cuándo termina realmente la clase de Lengua? ¿En qué programación de esta asignatura aparece el aprendizaje de todas las técnicas que el alumno necesita para vehicular el resto de aprendizajes? El proceso de aprendizaje requiere que el alumno adquiera las estrategias necesarias para comprender y emitir en todas sus formas, pero, ¿cuándo se aprenden estas estrategias?

Considerar que la lengua es vehículo para el aprendizaje y, por lo tanto, que también debe ser aprendida como tal, es un aspecto importante que la escuela no puede negligir. Quizá después de reflexionar sobre los aspectos didácticos que hemos citado, tendremos que hablar de problemas de *enseñanza de la lengua* en vez de hablar de problemas de *aprendizaje de la lengua*.

2. Hacia un proyecto de enseñanza de la lengua

2.1. Lengua y escuela

Ya han quedado atrás los tiempos en los que la lengua identificaba plenamente a una sociedad. Nuestra realidad actual es pluriracial, pluricultural y, también, plurilingüística. Intentemos pensar en un país, ya sea de una realidad próxima o lejana, del cual se pueda afirmar que es monolingüe. Probablemente no encontraremos ninguno.

Las causas que han llevado a esta situación son numerosas, pero podríamos destacar algunas de ellas como las más habituales: guerras, arbitrariedad en las fronteras, invasiones, colonizaciones, viajes, etc., y, por último, las migraciones, masivas o no.

Otro fenómeno remarcable de nuestro tiempo es el hecho de declarar, no explícitamente pero sí por la fuerza de los hechos, el inglés como lengua de comunicación internacional. Y es un hecho. El inglés es una de las lenguas oficiales de la diplomacia, de la ciencia y la técnica modernas, la de la mayoría de producciones cinematográficas y televisivas, y la de uno de los estados de mayor influencia política en el mundo. El hecho de que una persona que sabe inglés puede viajar sin problemas de comunicación por todo el mundo, puesto que es la lengua más estudiada, es una realidad aceptada tácitamente.

Sin embargo, a pesar de lo que hemos dicho sobre el inglés, Gran Bretaña tampoco es un estado monolingüe. Además de hablantes galeses, escoceses o irlandeses, cuenta con ciudadanos procedentes del antiguamente amplísimo imperio británico.

Más ejemplos. Finlandia, con solamente cinco millones de habitantes, registra la presencia de un mínimo de tres lenguas: finés, lengua propia de los finlandeses; sueco, lengua tradicional de cultura; y las lenguas laponas.

Francia, estado de configuración centralista, orgulloso como ninguno de su cultura en lengua francesa, vive también una realidad plurilingüe en su territorio. Por una parte se encuentran las lenguas propias de las antiguas naciones de Francia: bretón, provenzal, catalán... y, por otra, las lenguas aportadas por los países colonizados, muy especialmente el árabe de los numerosísimos magrebíes residentes en Francia.

El Estado español no es una excepción. Cuatro lenguas reconocidas (sin contar con el asturiano o los bables y el aragonés), con buen número de dialectos cada una de ellas, más la presencia de temporada de extranjeros de todo el mundo (hay muchas zonas con extranjeros que trabajan durante la temporada turística, vienen con sus familias y escolarizan a sus hijos durante algunos meses), y también la creciente llegada de refugiados humanitarios que buscan un lugar con más oportunidades para criar a sus hijos, forman parte de esta realidad pluricultural. Pensemos, por ejemplo, en la cantidad de marroquíes, persas, búlgaros, polacos, croatas... que día tras día se integran a nuestra cotidianeidad.

Ya no es nada extraño, por ejemplo, que nuestra clase esté formada, además de niños y niñas autóctonos, con su/nuestra lengua materna, por un grupito relevante de niños gitanos; por el hijo de unos inmigrantes árabes; que a medio curso se incorporen, recién llegadas del extranjero, las hijas de unos trabajadores alemanes; o que, entre los españoles, haya niños y niñas de otras comunidades lingüísticas, con lenguas distintas a la nuestra. En estas circunstancias, ¿qué debemos hacer?, ¿cómo tenemos que tratar las distintas lenguas?

La escuela debe ser el reflejo de la sociedad en la que vive y debe preparar a los chicos y chicas para moverse cómodamente en esta sociedad plural, así como alejarlos de los estereotipos o las intransigencias que dificultan la natural convivencia entre culturas, entre razas y entre lenguas. Aprender más lenguas, además de la materna, y aprender a respetarlas a todas, pasa a ser una necesidad básica para el desarrollo del individuo y para fomentar la convivencia social.

De aquí que en los siguientes apartados se desarrolle una amplia reflexión sobre cuál debe ser la postura de la escuela en relación con el hecho lingüístico de su ámbito más inmediato, y cómo las reflexiones y las decisiones posteriores deben quedar integradas en el Proyecto Curricular de Centro.

2.2. La lengua y el proyecto de centro

El proyecto educativo de centro debe entenderse como el primer paso teórico en la planificación del centro escolar, como el eje vertebrador y la referencia básica de toda la vida de la comunidad educativa del centro (Serafí Antúnez *et al.*, 1991).

Se ha comentado anteriormente que la situación en nuestro país desde el punto de vista lingüístico es diversa, y a menudo, conflictiva. Son muchas las zonas en las que conviven dos lenguas y este contacto entre lenguas produce tal variedad de situaciones que difícilmente hallaríamos un modelo de aprendizaje válido para todas. Por lo tanto, no podemos hablar de un modelo único, de una propuesta de actuación referida a la enseñanza de la lengua, sino que la variedad de situaciones exigirá un análisis y una adecuación permanentes. La postura de la escuela respecto a la lengua tendría que partir del análisis de las necesidades del entorno para situarse en un objetivo-tendencia (se llama de este modo aquellos objetivos muy lejanos, difíciles de hacerse realidad, pero que se deben hacer explícitos para poder enmarcar y situar las pequeñas conquistas de cada día) y marcarse unas líneas progresivas de actuación. Sobre todo, los claustros de profesores deberían confiar en la capacidad modificadora de la escuela, en su presencia e importancia sociales.

Demasiado a menudo los maestros experimentamos un sentimiento de frustración cuando no podemos ver los resultados de nuestro esfuerzo. La lengua y su dominio instrumental son aprendizajes lentos y progresivos, a menudo, difíciles de medir y de observar y también subconscientes. A veces, los alumnos no se dan cuenta de lo que aprenden y los maestros sólo podremos ver los resultados a largo plazo. No es nada frecuente reencontrar a un alumno que, al cabo de algunos años, comente que lo que aprendió en la clase del profesor de lengua le ha sido útil y decisivo para su formación, importante en el presente y probablemente también en el futuro; por lo tanto, la sensación es de insatisfacción o de un cierto desengaño.

En cambio, cuando somos capaces de analizar la evolución del mundo educativo con una cierta perspectiva histórica, nos damos cuenta de que la escuela ha cambiado mucho y de que realmente posee una capacidad de modificación. De *la letra con sangre entra* de antaño a la escuela de hoy, se ha dado un paso muy importante en relativamente pocos años.

Hay que confiar en la energía que generan los claustros ilusionados y combativos, ya que la lectura histórica de la vida escolar demuestra

que la escuela tiene fuerza, fuerza interna, pero que la renovación es más lenta de lo que se desearía y menos de lo que se llega a pensar en momentos bajos.

Por lo tanto, a pesar de que muchas veces la dureza de la realidad se impone, también es cierto que sin un objetivo (aunque sea sólo un objetivo a muy largo plazo, con formulación de objetivos generales y planteamientos globales), difícilmente se consigue adelantar. En cambio, ¡con cuánta facilidad se puede retroceder!

El proyecto lingüístico de centro tiene que servir para que cada escuela elabore la propia estrategia a partir de sus características específicas (nivel sociocultural de los alumnos, dominio de la lengua o lenguas por parte de los profesores, etc.) y de este modo, poder plantearse una verdadera acción normalizadora. El cuestionario siguiente recoge algunas preguntas que hay que responder para esbozar un plan de normalización o adecuación lingüística que responda a las necesidades del centro. Agrupa las preguntas según los distintos sujetos y aspectos de la cuestión:

PLAN DE NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

Sobre el centro
- ¿Qué lengua se quiere que sea la de comunicación en la escuela?
- ¿Qué lengua se quiere que sea la de aprendizaje?
- ¿Cuándo y cómo se introducen las segundas lenguas, si se da el caso?
- ¿Cómo se concreta el diseño en la primera lengua?
- ¿Cómo se concreta el diseño en las segundas lenguas?
- ¿Cómo evaluaremos la competencia comunicativa en primera y segundas lenguas?
- ¿Qué relación se establece entre la lengua extranjera y las demás lenguas?
- ¿Cuáles son los requisitos previos para el aprendizaje de la lectoescriptura en el centro?
- ¿Cómo atendemos la diversa procedencia sociolingüística de los alumnos?

Sobre los alumnos y sus familiares
- ¿Cuál es su primera lengua?
- ¿Qué perfil sociocultural tienen?

- ¿Qué grado de integración tienen en la cultura de la comunidad en la que viven?
- ¿Qué actitud tienen hacia la lengua propia de la comunidad en la que viven?
- ¿Existe predisposición hacia la normalización lingüística?

Sobre los profesores
- ¿Qué primera lengua tienen?
- ¿En qué lengua dan las clases?
- ¿Qué grado de competencia comunicativa tienen en las lenguas que deben usar en el centro?
- ¿Qué actitud tienen hacia la normalización lingüística?
- ¿Qué predisposición existe (tiempo, reciclaje, interés, etc.)?
- ¿Existe una preparación lingüística y metodológica suficientes para realizar alguna campaña específica (inmersión, reciclaje, etc.)?

Sobre el entorno de la escuela (barrio, pueblo, ciudad)
- Grado de presencia de la lengua propia de la comunidad: porcentaje de inmigración, comunicaciones exteriores (carteles, tiendas, medios de comunicación, etc.), costumbres, actitudes lingüísticas, etc.
- Relación entre la escuela y el entorno: poca presencia o mucha, influencia importante o no, etc.

De las respuestas a estas preguntas y a otras parecidas, se derivarán las decisiones que marcarán la definición de la escuela en el terreno lingüístico y su propuesta de progreso, entendiendo que la escuela, juntamente con la administración y los medios de comunicación, es un agente de normalización lingüística y, como tal, tiene la responsabilidad compartida.

Dada su importancia educativa, entendemos que hay otras cuestiones lingüísticas que merecen formar parte del proyecto lingüístico de centro, o bien, ser uno de los elementos de la reflexión previa a su configuración. Nos referimos al modelo de lengua, a la lengua de los profesores y al análisis de la situación lingüística del centro y de la planificación de las segundas lenguas.

Modelo de lengua

A menudo, las divergencias de los maestros sobre qué lengua se debe utilizar en la escuela provoca que los alumnos se desconcierten y lleguen a creer que en materia de lengua todo es opinable, mucho antes de tener criterio suficiente para manifestar una opinión fundamentada. Valdría la pena, por lo tanto, que los maestros reflexionáramos sobre qué modelo de lengua hay que presentar a los alumnos y que, evidentemente, nuestras actuaciones estuvieran en consonancia con lo acordado.

En apartados anteriores decíamos que la escuela es agente de normalización lingüística y que, como tal, tiene responsabilidades referidas a la lengua. Una de estas responsabilidades es la de ofrecer un modelo. Pero ¿qué modelo debe dar la escuela? Reproducimos aquí las palabras de López del Castillo (1988):

> *La escuela debe enseñar la norma estándar general dando preferencia a las formas propias de la región que son utilizadas en este sentido, y haciendo conocer sistemáticamente las demás posibilidades de estas mismas formas en los distintos estándares regionales. La tarea no es excesiva, sobre todo si se enfoca desde el principio. No se trata de que las formas diferenciales sean adoptadas en el habla: será suficiente que los alumnos tengan un conocimiento pasivo, de manera que ello les facilite, al menos, la lectura de cualquier texto escrito, sea donde sea que haya sido editado. Esta práctica tiene que significar para los alumnos una apertura muy considerable para la propia realidad sociolingüística, y también colaborará a darles una visión nada monolítica de los hechos culturales.*

Vayamos por partes y tratemos de reflexionar sobre algunas de las ideas que contiene este párrafo. Para empezar, podemos entender que cualquier niño o niña que llega a la escuela tiene que encontrar en el habla de los maestros las formas más próximas a las de su casa. Y todavía más cuanto más pequeños son los alumnos. Los maestros tenemos que hacer el esfuerzo de adecuar nuestro lenguaje al de los niños, como mínimo al principio, para poder establecer un puente de diálogo. El salto o la distancia entre la lengua de casa y la de la escuela es una causa de fracaso escolar, según han argumentado varios teóricos (Stubbs, 1976). Y no sólo en los primeros niveles escolares. Muchos profesores de Secundaria se quejan de la pobreza lingüística de los alumnos que vienen de la EGB, y los maestros de estos niveles de la

dificultad lingüística y del salto cualitativo que supone para los niños el nuevo ciclo escolar. Es evidente que es necesario limar estas diferencias si se pretende que los alumnos puedan desarrollar progresivamente su capacidad comunicativa.

En concreto, la Educación Infantil y los primeros niveles de la Educación Primaria deberían tener como lenguaje de partida el estándar local, y la escuela debería ampliar la capacidad receptiva primero y productiva después, hasta llegar a un estándar general. Es difícil definir cuál es el nivel estándar general, y más aún si se habla de estándar oral. Hay muchos estudios y opiniones al respecto. A menudo, los maestros tendemos a dar como modelo de estándar oral el modelo normativo de la lengua escrita.

En la mayoría de lenguas existe una distancia importante entre las formas de la lengua oral y las de la escrita, siendo este hecho de la más estricta normalidad. Las lenguas no normalizadas plenamente sufren todo tipo de interferencias y normalmente buscan en la normativa de las formas escritas la seguridad y la referencia para la lengua oral, y también para los registros menos formales. Es así como algunos maestros muestran a los alumnos modelos de corrección de la lengua oral que resultan rígidos y alejados de lo que es la lengua coloquial. Otra cosa es una utilización didáctica, por parte de los maestros, de un habla hiperpurista, aspecto que se tratará más adelante. Si se desea más información, se puede leer el apartado 8.2. "Diversidad lingüística".

Otra de las ideas que conviene destacar es la diferencia entre tener un dominio receptivo lingüístico que permita comprender textos procedentes de todo el dominio lingüístico, y ser capaz de utilizar este bagaje de forma activa. No parece que tenga que ser función de la escuela que un niño de Mallorca llegue a hablar como uno de Valencia o que un niño de Jaén hable como uno de Burgos, pero sí que lo es que todos los niños y las niñas sepan que hay diferencias entre una misma lengua, y que no tengan ningún problema de comprensión cuando en los textos que tienen que leer o en las intervenciones orales aparezcan expresiones y vocablos que no pertenezcan a su estándar regional.

La escuela debería dar la elasticidad necesaria a los alumnos para que fueran capaces de saber expresarse ampliamente en la variedad dialectal propia, y para saber usar, siempre que sea necesario, el estándar regional. O sea, los niños y las niñas tienen que aprender a dirigirse con lenguajes distintos a personas diferentes según sea la situación. Con los padres, los amigos y los familiares, podemos mantener conversaciones coloquiales y dialectales; con desconocidos, con los maestros, en la escuela, tratando temas de estudio, se debe usar un

lenguaje más preciso, formal y objetivo. La progresión de este aprendizaje se definiría a partir del aumento del dominio receptivo lingüístico, entendido como la capacidad de comprender las diferentes variantes regionales, y a partir también de su conversión en capacidad de producir, en el caso del estándar regional.

Es importante destacar que el conocimiento y el uso de las diferentes variedades lingüísticas es uno de los aprendizajes donde los tres bloques de contenidos que plantea la Reforma tienen una situación de equilibrio más patente. La sinonimia dialectal, la diversidad fonética, etc. son hechos a conocer; comprender textos diversos será la habilidad lingüística a practicar; el respeto por las diferentes variedades, la curiosidad de descubrir, la valoración de la capacidad comunicativa por encima de los hechos diferenciales, etc., las actitudes a fomentar.

De la misma manera, es necesario que los alumnos sean capaces de leer y de comprender textos no actuales —no hay que remontarse a la Edad Media para encontrar textos de difícil comprensión para los alumnos de hoy, porque desconocen la mitad de las palabras— , pero es absurdo querer capacitarles para expresarse en el mismo lenguaje en que lo hacían Joan Maragall, Azorín o Rosalía de Castro, por poner un ejemplo de autores propuestos como modelo en más de una ocasión.

Desde otro punto de vista, no debemos confundir el acercamiento al habla de los alumnos con el empobrecimiento y la limitación lingüística. El lenguaje de los jóvenes —y cada vez más jóvenes—, que ya no sabemos si llamar "cheli", "pasota" o "moderno", no puede ser de ninguna manera modelo de lengua de aprendizaje y no creemos que la aproximación a los intereses y a la persona del alumno tenga que pasar por la utilización de su argot como única fuente de comunicación.

Un argot es una forma más de riqueza lingüística. Pero es riqueza cuando actúa de manera sumativa, es decir, cuando se añade a otras formas de lenguaje, nunca cuando es sustitutiva de cualquier otra forma de lenguaje, o cuando es la única forma expresiva posible. Lo que se debe conseguir no es que los jóvenes abandonen las formas propias de expresión, sino que conozcan y usen otras haciendo con ello un trabajo de ampliación y de adecuación a la diversidad de situaciones de comunicación. Sería conveniente, por ejemplo, que los niños y las niñas tuvieran un repertorio lingüístico lo suficientemente amplio para adecuar su expresión al hecho de encontrarse dentro o fuera del aula, en situación académica o no. Y de la misma manera que, cuando lo necesitan, hacen uso del vocabulario específico relativo

a un tema o a una asignatura —sin que esto implique que lo incorporen a su lenguaje habitual—, los alumnos deberían adaptar su expresión al interlocutor y a la situación de comunicación.

Hay que recordar que un argot es una variedad dialectal que nace de la comunicación entre un grupo social determinado: jóvenes, grupos profesionales, grupos de amigos, etc. Puede tener varias finalidades: esconderse con un código exclusivo, identificarse con un grupo, pasarlo bien, etc. Es lógico que los niños y las niñas en la escuela generen lenguaje creativo con alguna de estas finalidades, como también lo es que asuman y aprendan los modelos estándar para comunicaciones de otras características.

Ya para terminar, hay que tener presente que el modelo de lengua que la escuela propone no es el único que recibe el alumno. Hay que contar con la presencia de la familia, la televisión, la calle, los cuentos, etc. Tal vez la riqueza de la diversidad llegará a las escuelas cuando en vez de analizar las dificultades en términos de *corrección* e *incorrección*, se analicen en términos de *adecuación* e *inadecuación* según el contexto de la comunicación, y se oriente la actividad escolar a desarrollar todos los recursos y todos los registros posibles de la comunicación, situando cada manera de hablar en el ámbito que le corresponda.

Tampoco puede olvidarse que la escuela actúa como elemento que aglutina y ordena los diferentes inputs o entradas de distintas procedencias. El alumno está receptivo e indefenso ante un inagotable cúmulo de estímulos lingüísticos de todo tipo. Es bueno que la escuela aproxime todavía más estos modelos (radio, televisión, prensa, literatura, conversaciones, etc.) a los alumnos para que aprendan a distinguir situaciones, a valorar la adecuación lingüística en cada una de ellas y, en definitiva, a practicar el recomendable ejercicio de amplitud y tolerancia.

Los maestros y la lengua

¿Es lícito que un profesor de Ciencias Sociales ponga una mala nota a un alumno porque la presentación de los trabajos no es correcta? ¿Y porque están llenos de faltas de ortografía? ¿Y si no tienen ninguna estructura? ¿Y si las ideas están mal desarrolladas?

Posiblemente haya que cambiar los términos de la pregunta y cuestionar si el aprendizaje de la lengua es una cuestión que implica a todos los profesores. Creemos que, sin duda alguna, es un asunto que implica a todos los enseñantes, tanto si hablamos de enseñanza Prima-

ria, como si hablamos de enseñanza Secundaria. En el primer caso parece más claro, ya que un mismo profesor, que a la vez es tutor, imparte prácticamente todas las materias. En la Secundaria el tema es más complejo, ya que el tratamiento de la materia tiene casi siempre un carácter mucho más disciplinar y la lengua sólo tiene un papel de instrumento al servicio de la asignatura. De hecho, ¡es así como debe ser! No obstante, hay que tener en cuenta que hablamos de niños y niñas que no han finalizado sus aprendizajes, que no son lo bastante autónomos y que, por lo tanto, todavía no dominan lo suficiente este instrumento.

Si entendemos el aprendizaje de la lengua como un aprendizaje de los diferentes usos de la lengua, es evidente que el mejor especialista para el uso de los lenguajes específicos de Física es el profesor o profesora de Física. Pedir que los alumnos sean rigurosos en la formulación o en la definición de principios, que eviten la ambigüedad en la redacción o que hagan un esquema antes de empezar a desarrollar un tema, es una cuestión de todos los profesores que trabajan con un mismo alumno y no es competencia exclusiva del profesorado de Lengua. Hay que recordar esta máxima: *todos los profesores son maestros de Lengua*.

Con frecuencia los alumnos suelen parecer mal educados y descorteses porque se dirigen a todo el mundo de la misma manera, prescindiendo de la edad, del cargo, etc. de una manera absolutamente familiar. Es posible que exista un problema de educación, incluso puede que haya quien justifique la bondad de proceder de este modo, pero a menudo nos encontramos ante una situación, simplemente... de falta de recursos.

Creemos que el mejor modelo de lengua que puede ofrecer el profesorado es la ductilidad. No es lo mismo hablar con los alumnos fuera del aula, mantener un trato cordial, de carácter familiar y a menudo individualizado o en pequeño grupo, que dirigirse al conjunto del aula para dar instrucciones, explicaciones, etc., situación que requiere un planteamiento más formal. Tampoco se trata de asociar formalidad con rigidez, sino de intentar aumentar la capacidad de adecuación a cada nueva situación. Y esto, evidentemente, no se puede improvisar.

En nuestra opinión, todos los profesores de una escuela, sea cual sea su materia o especialidad, deben tener una competencia lingüística y una competencia comunicativa lo bastante amplias como para permitir, tal como decíamos anteriormente, un alto dominio de la norma estándar general. Además, en el uso de la lengua, el maestro debe ser consciente de que es punto de referencia y, a pesar del riesgo de

parecer hiperpurista, debe intentar expresarse con corrección absoluta en el marco de la normativa y de la lengua estándar, haciendo un uso generoso de todos sus registros expresivos. No es necesario transgredir las reglas gramaticales para hablar genuina y llanamente.

Son modelos de lengua los maestros de Educación Infantil que tienen una pronunciación y una articulación clarísimas y, lejos de cualquier duda o confusión, los maestros de Educación Primaria, que en su diálogo espontáneo con el alumno le presentan formas diferentes de expresión sin dejar notar que están "haciendo clase", y los maestros de Secundaria capaces de dar razón de sus actuaciones lingüísticas y de proponer modificaciones en la de los alumnos.

Por desgracia, hay padres que se lamentan (¡y no sin razón!) de que sus hijos han empezado a adquirir vicios en el hablar cuando han empezado a ir a la escuela: han incorporado incorrecciones, pronunciaciones erróneas, etc. Aunque los alumnos también están expuestos a otros modelos lingüísticos (compañeros, televisión...) que pueden ser fuente de errores, extranjerismos innecesarios o malos ejemplos, los maestros debemos asumir nuestra responsabilidad incuestionable, dentro del marco de la escuela.

Finalmente, hay que decir que los profesores también deberíamos procurar enriquecer nuestro lenguaje, teniendo en cuenta que esto no es posible sin una voluntad clara de alimentación cultural. Y si bien es cierto que la formación colectiva del profesorado, y la organización de actividades diversas para este fin, es una responsabilidad de la Administración, también es verdad que cada uno de nosotros somos responsables de nuestro reciclaje personal y profesional. Seguramente desconfiaremos del médico que no ha tocado un libro o que no ha leído ninguna revista médica desde que acabó la carrera, al margen de las actuaciones o recomendaciones de colegios o asociaciones profesionales. Cursillos, debates, fórums, estudio... y, sobre todo, lectura, son complementos indispensables de una buena actuación profesional.

Lengua 1 y Lengua 2

Profesionales y gente que viaja al extranjero de vacaciones, turistas y personas de procedencia diversa que viven entre nosotros, intercambios escolares y cursos intensivos fuera del país, etc. nos hablan de una sociedad encaminada hacia el plurilingüismo y que, además, lo vive como un hecho normal fruto del progreso. El individuo políglota es un personaje cada día más real. En muchos ámbitos se acepta como

una situación normal el hecho de que la comunicación y las relaciones estén ocupadas por más de una lengua.

La escuela no puede dar la espalda a este fenómeno o ignorarlo, y así es como el aprendizaje de lenguas adquiere cada día más importancia. El nuevo Diseño Curricular así lo refleja. Cuando la escuela no ofrece suficiente respuesta a las expectativas familiares sobre el conocimiento de idiomas, los familiares optan por inscribir a sus hijos en centros especializados. El aprendizaje de una lengua extranjera ha pasado a ser una de las actividades extraescolares más habituales, y proliferan centros y más centros, y métodos y más métodos, audiovisuales o no, de enseñanza de lenguas.

Generalmente, los niños y las niñas llegan a la escuela hablando una lengua con la que vehiculan su expresión. Puede ser que, además, sepan expresarse en alguna otra, bien sea porque padre y madre hablan lenguas distintas y los niños se expresan en ambas, bien sea porque han vivido en otros lugares, etc. Sin embargo, siempre habrá una lengua preferencial con la que el chico o la chica habrá adquirido el lenguaje, y con la que continúa adquiriendo competencia lingüística. Es la llamada lengua materna o lengua 1.

En la primera lengua, el niño o la niña realiza los aprendizajes lingüísticos de carácter general. Además de un vehículo de comunicación, debe encontrar en ella una forma de ordenación del pensamiento y de formulación de los resultados de esta ordenación. Por lo tanto, en la primera lengua se aprenden todos los procedimientos propios de la misma materia y todos los procedimientos que serán subsidiarios para el aprendizaje de las otras materias.

Lengua 2 es toda lengua que se adquiere posteriormente, bien sea porque en el contexto del alumno están presentes dos o más lenguas, bien sea porque realiza en ella el aprendizaje formal. ¿Qué diferencia hay en la adquisición de la primera o de las segundas lenguas?

El psicolingüista Cummins (1979) afirma que existe una relación de interdependencia entre la competencia lingüística en dos o más lenguas. Hay una competencia lingüística general, entendida como capacidad que se adquiere en la primera lengua, pero que, después, puede vehicularse a través de varios idiomas. De esta manera, cada aprendizaje lingüístico, no importa en qué lengua se realice, es una suma a la competencia lingüística general del individuo. La expresión de esta competencia en una lengua o en otra es sólo una cuestión de contexto.

En las segundas lenguas, los aprendizajes lingüísticos de carácter general ya han sido incorporados y, por lo tanto, la tarea se reduce a funciones de aplicación y de contextualización. Esta diferencia de

objetivo marca la distancia entre la programación y la metodología para una Lengua 1 o para una Lengua 2.

En el caso de la peculiar situación lingüística de algunas zonas del Estado, hay una notable diferencia entre lo que entendemos por segundas lenguas. Mientras que unas son lenguas totalmente *extranjeras* (inglés, francés, etc.), el catalán, el gallego, el vasco o el castellano, según los casos, son lenguas presentes, en mayor o menor grado, en el contexto de nuestros alumnos. Para ellos sólo una es la primera lengua, pero solamente una de las dos lenguas existentes es la *propia* del país. Esto implicaría metodologías diferenciadas ya que, en muchos casos, en lugar de hablar de suma de competencia lingüística, se deberá hablar de interferencia lingüística.

Un material educativo en el que se indique *Lengua 1*, por ejemplo, será una herramienta que ayude a facilitar la adquisición de competencia lingüística y a aumentarla. En cambio, cualquier material que hable de *Lengua 2* nos indica que el planteamiento está hecho desde la perspectiva de tener adquirida una determinada competencia lingüística en otra lengua y que, por lo tanto, plantea usos, aplicaciones y contextos de un segundo idioma.

Para terminar podríamos decir que si un alumno tiene dificultades en la adquisición de una segunda lengua, es necesario empezar a pensar en los posibles déficits en la adquisición de la primera, es decir, en la adquisición de la competencia lingüística general.

Un caso especial: la inmersión lingüística

Tal como afirma Ignasi Vila (1990):

> *La tradición pedagógica sobre el bilingüismo se ha modificado notablemente en los últimos quince años. Prácticamente, hasta los años 70 el bilingüismo incipiente se veía como un fenómeno negativo. De hecho, las recomendaciones tanto de la UNESCO como de prestigiosos pedagogos abogaban por mantener la lengua familiar como lengua vehicular de conocimientos. Este criterio se extendió rápidamente a la práctica pedagógica y animó una infinidad de programas de enseñanza en los que, independientemente de la lengua dominante en el medio social, se mantenía la propia lengua del alumno como lengua de enseñanza.*

La aportación de Cummins fue decisiva para replantear el concepto de bilingüismo en los niños y se empezaron a diseñar programas que incorporaban el aprendizaje simultáneo de dos o más lenguas, o

bien que priorizaban en la escuela la lengua minorizada socialmente. Un caso específico de este tratamiento lingüístico es la aplicación de los programas de inmersión en muchas escuelas de Catalunya (y también de Euskadi, Galicia o País Valencià; ver Arnau *et al.*, 1992).

La primera de las características que distinguen una experiencia escolar de inmersión es el hecho que la lengua de relación y de instrucción en la escuela, y la lengua familiar de los niños y niñas que asisten al centro son distintas. Pero no todas las situaciones escolares en las que se da esto son situaciones de inmersión lingüística, ya que una de las características centrales de estos programas se encuentra en que la nueva lengua no es enseñada/adquirida como un objetivo en sí misma, sino como un instrumento para hacer otras cosas interesantes y motivadoras.

> *Los programas de inmersión abordan la adquisición del lenguaje desde una perspectiva comunicativa, en la que predomina, en todo momento, la negociación de los contenidos en la interacción adulto-niño. De hecho, en estos programas el conjunto de los escolares parten de una situación similar: el desconocimiento de la lengua que posteriomente vehiculará los contenidos académicos. Por lo tanto, los esfuerzos iniciales de los tutores se relacionan con la comprensión. Éstos deben conseguir que, independientemente de su lengua familiar, los escolares comprendan, en un período relativamente breve de tiempo, sus mensajes lingüísticos. Por todo esto, la mayor parte de su lenguaje estará altamente contextualizado, de manera que los alumnos puedan captar su sentido e incorporarse a situaciones comunicativas en las que cada uno utiliza los recursos lingüísticos que posee* (Ignasi Vila, 1990).

Para que un programa de inmersión tenga éxito es importante tener en cuenta tres requisitos básicos e indispensables:

- Mantener el estatus de la lengua familiar, y desarrollar una actitud y una motivación hacia la lengua de la escuela con un tratamiento pedagógico adecuado. Por lo tanto, es fácil comprender que la opción escolar de la inmersión no es nunca una opción exclusivamente lingüística, sino que tiene una dimensión social que implica a todos los que se vinculan a ella.
- Desde el punto de vista estrictamente didáctico, la inmersión lingüística consiste en aprender la nueva lengua usándola, es decir, utilizándola antes de conocerla totalmente. El alumno

accede a ella ya que se encuentra en situaciones que favorecen la comprensión y la producción de textos en esta nueva lengua.

- El alumno recibe el input de parte de un interlocutor que tiene un dominio superior de la Lengua. Por esta razón es indispensable la existencia de una aula de inmersión lingüística sin la posibilidad de diferentes formas de interacción.

A título de ejemplo, vamos a presentar los Programas de Inmersión Lingüística *(Programes d'Immersió Lingüística* —PIL—) creados por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, que se aplican en las escuelas donde el porcentaje de alumnos no-catalanohablantes es superior al 70 por ciento. Estos programas se definen, además, por otras cuatro premisas complementarias:

- tienen una duración de cuatro cursos escolares;
- se aplican en los niveles educativos iniciales, en los que es prioritaria la adquisición de habilidades y destrezas y la propia maduración de los sentidos;
- la edad de los alumnos está comprendida entre los 3 y los 7 años, edades reconocidas como aptas por ser las de más capacidad plástica del cerebro humano;
- hay expresa voluntad de los padres de que sus hijos sean educados en catalán a través del PIL.

Los PIL también están dotados de: información técnica dirigida al profesorado; dotación de materiales didácticos; apoyos positivos a la expresión oral; seguimiento trimestral en el aula; seguimiento científico en colaboración con la Universitat de Barcelona; control de las habilidades lingüísticas; supervisión de los proyectos lingüísticos de los centros; evaluación global. Hoy en día el PIL es una realidad ampliamente extendida: aplicada en 700 escuelas, 1932 aulas que cuentan con más de 51.000 alumnos (Arenas, 1990).

Solamente hay que añadir que lo que parece más interesante de la aplicación de los programas de inmersión no es sólo el hecho de convertir el catalán en lengua de uso en muchas escuelas, sino la renovación en la metodología del aprendizaje de la lengua que el proyecto ha comportado.

Para un tratamiento más a fondo de la inmersión y de la educación bilingüe, consultar Artigal (1989), Siguan y Mackey (1986), y Arnau *et al*. (1992).

> *El Proyecto Educativo de Centro es, sobre todo, un contrato que compromete y ata a todos los miembros de la comunidad escolar a una finalidad común. Es el resultado de un consenso que se plasma después de un análisis de datos, de necesidades y expectativas. Elaborar el proyecto, más que un trabajo enfocado hacia la consecución de un instrumento de carácter administrativo y burocratizado, es una oportunidad —sobre todo para el profesorado— de hablar, de revisar y de poner en común los planteamientos instructivos, formativos y organizativos del centro en el que trabaja* (Antúnez *et al.*, 1991).

El proyecto de centro tiene tres pilares fundamentales, tal como se presenta en el siguiente esquema:



PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

Identidad del centro
Cada centro tiene que definir quién es, qué es, cuál es su razón de ser —tanto si es un centro público como privado— y cuáles son sus intenciones educativas.

Objetivos educativos
El centro hace un análisis de las necesidades educativas (alumnos, maestros, entorno, etc.) y formula sus objetivos educativos en todas las materias.

Estructura de funcionamiento
Dentro de las disposiciones legales vigentes, el claustro decide cómo quiere funcionar y lo estructura (diseño de organigramas, definición de responsabilidades, reparto de tareas, etc.); fija el calendario de ejecución y evalúa los medios humanos y técnicos necesarios, la formación necesaria del profesorado y los requisitos de continuidad.

La elaboración del proyecto lingüístico requiere una reflexión muy parecida a la del PEC. Podemos establecer un paralelismo con el esquema anterior:

Identidad (lingüística) del centro

Lengua propia de la escuela: lengua vehicular de la enseñanza, lengua de comunicación interna, externa...
Grado de identificación con la tarea de normalización lingüística del país.

Objetivos educativos (referidos a la lengua)

El análisis del alumnado y de su entorno nos indica:
- el nivel sociocultural de las familias;
- el porcentaje de alumnos con una u otra lengua como primera lengua;
- las características lingüísticas del entorno y los aspectos educativos que de él se derivan.

Por lo tanto, será objetivo del centro:

- iniciar, mantener, aumentar en un x% la presencia oral/escrita de una lengua determinada en el aula, o en la escuela;
- relacionarse, implicarse, colaborar con otras entidades culturales o cívicas;
- pedir a los familiares/maestros/personal no docente colaboración, participación, implicación;
- promover acciones y actividades que contribuyan a fomentar el uso de una lengua determinada en todos los ámbitos.

Estructura de funcionamiento

Organización en departamentos, seminarios de lengua, ciclos
Personal de apoyo
Tiempo para el reciclaje del profesorado
Presupuesto para material didáctico

La escuela que ha diseñado su proyecto de centro, con un proyecto lingüístico incorporado, sabe cómo debe hacer:

- la distribución de las horas lectivas dedicadas a cada lengua;
- la organización en departamentos o seminarios y las relaciones entre ellos;
- la composición y distribución lingüística de la biblioteca de aula y de centro;
- la selección de libros de texto, de lectura y otros materiales;
- la selección y celebración de fiestas y tradiciones que el centro hace propias;
- la lengua en la que se deben redactar formularios y documentos de comunicación interna y externa de la escuela.

La coordinación de los aspectos antes citados y otros también posibles daría como resultado un proyecto lingüístico integrado en el proyecto educativo de centro. El segundo y tercer nivel de concreción de los diseños curriculares también deberían estar integrados en el proyecto.

De este modo se evitarían incongruencias del orden de considerar, por ejemplo, catalana una escuela que, en cambio, tiene una biblioteca mayoritariamente en lengua castellana; o bien usar el euskera como lengua de comunicación, pero no como lengua vehicular de la enseñanza.

Para leer más

ANTÚNEZ, Serafí; DEL CARMEN, Lluís M.; IMBERNON, Francesc; PARCERISA, Artur; ZABALA, Antoni. *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona. Graó. 1991 (3.ª ed. 1993).
Una visión esquemática y ordenada del trabajo planificador del centro.

STUBBS, Michael. *Lenguaje y escuela*. Bogotá. Cincel. 1984.
Una breve y deliciosa reflexión sobre los lenguajes del alumno, del maestro y de la escuela.

SIGUAN, Miguel; MACKEY, William. *Educación y bilingüismo*. Madrid. Santillana/UNESCO. Aula XXI. 1986.
De las investigaciones psicolingüísticas sobre bilingüismo a los programas de educación bilingüe, con referencias a todos los agentes que intervienen (ambiente, circunstancias, maestros, programas, etc.).

3. El aprendizaje de la lengua

3.1. La lengua, instrumento de comunicación y uso

Dice J. Tusón (1989) que *una lengua, cualquiera del millar de lenguas que se extienden por el mundo, es el instrumento simbólico mediante el cual organizamos nuestro entorno.* Resulta, pues, evidente que al hablar de aprendizaje de lengua hablamos de algo más que *de la forma o estrategia para crear situaciones de aprendizaje.*

La lengua es comunicación, y muy especialmente la lengua oral. La comunicación oral es el eje de la vida social, común a todas las culturas, lo que no sucede con la lengua escrita. No se conoce ninguna sociedad que haya creado un sistema de comunicación prescindiendo del lenguaje oral.

La lengua escrita es otra cosa, otro estadio de la comunicación. Tal como afirma Goody (1977; citado por Artigal, 1989), *el acceso a la lengua escrita cambia, por un lado, el estilo cognitivo, y, por el otro, la organización social. La letra escrita conserva, preserva y vehicula la creencia, la técnica, etc. y hace posibles la crítica y la divulgación.* Los acuerdos que, en otro tiempo, nuestra sociedad validaba mediante un pacto de palabra o un apretón de manos, hay que hacerlos hoy por escrito: un matrimonio, un testamento, un contrato laboral, una solicitud de trabajo, una constitución, etc. Así pues, en cierto modo, vemos que el texto escrito configura, organiza y da credibilidad a nuestro mundo.

Además, la lengua tiene una dimensión social que la escuela no puede ignorar. Refiriéndonos nuevamente a Tusón (1989), diremos que *las lenguas se convierten en los instrumentos de comunicación humana*

y nos permiten transmitirnos el mundo de fuera y el mundo de dentro, con restricciones, claro está, porque cada uno de nosotros es diferente y nuestras percepciones del entorno son matizadas. Por lo tanto, la lengua no es únicamente un instrumento de comunicación, sino que esta comunicación es a la vez el instrumento que nos permite conocer cómo conciben el mundo nuestros coetáneos, cómo lo entendían nuestros antepasados y, al mismo tiempo, nos permite expresar, transmitir o dejar constancia de cómo lo entendemos nosotros.

La lengua es también el instrumento mediante el cual organizamos nuestro pensamiento y es desde esta idea desde donde podemos establecer una relación clara entre mala estructuración del lenguaje y fracaso escolar. El conocimiento del mundo que nos rodea y la capacidad de interpretar este mundo es la medida que define el grado de desarrollo personal que ha adquirido cada individuo. El lenguaje debe aportar a los que aprenden las habilidades y los conocimientos mínimos necesarios para desenvolverse en el mundo en donde viven (y esto quiere decir, por ejemplo, interpretar el horario de trenes de una estación, captar el grado de subjetividad o de mala intención de una noticia, rellenar un formulario, ampliar los horizontes personales tanto como sea posible comprendiendo cómo ven el mundo los demás, etc.) pero, además, debe contribuir también a la consecución de la autonomía personal, o sea, a la capacidad de desenvolverse solo en un mundo estructurado y dirigido por personas alfabetizadas.

La lengua es, finalmente, objeto de estudio en sí misma. Es una materia con un corpus teórico importante que define las formas y las relaciones de un código. El grado de adquisición de este código nos informará del grado de competencia lingüística. Saber cómo utilizar este código, en qué situaciones y para qué funciones, nos indicará el grado de competencia comunicativa del usuario.

La responsabilidad que hemos contraído todos los profesores de lengua con nuestra comunidad es muy importante, porque la lengua de una colectividad es la suma de las lenguas de sus ciudadanos, con lo que todo ello pueda comportar de pobreza/riqueza, capacidad/incapacidad, orden/desorden, etc.

Debemos entender, pues, que el aprendizaje de la lengua supone:

- adquirir la llave para entrar en los demás ámbitos de la cultura,
- poseer un instrumento con capacidad para ordenar nuestra mente,
- facilitar y ampliar nuestras posibilidades de comunicación y de relación,

- poder analizar el mundo en que vivimos y participar en él, para aumentar la propia seguridad personal, la capacidad de desenvolverse en ámbitos diversos y fomentar la comunicación, la relación y la participación.

Como veremos más adelante, la construcción del lenguaje es el resultado de muchas acciones e influencias que podemos agrupar en tres bloques: la familia, la escuela y el conjunto de la sociedad. En los párrafos siguientes intentaremos analizar el desarrollo del lenguaje en un niño, pero estudiaremos principalmente cómo actúa el entorno. Veremos también la importancia del cómo y el cuándo del aprendizaje de la lectoescritura y de la continuidad de dicho aprendizaje.

3.2. Desarrollo del lenguaje

> *Muy pronto observamos que los niños acceden al lenguaje de una manera privilegiada, que la comunidad lingüística los prepara sistemáticamente para el input. También nos dimos cuenta de que los niños, cuando intentaban utilizar el lenguaje para conseguir unos objetivos, hacían mucho más que dominar simplemente un código; estaban negociando unos procedimientos y unos significados y, de este modo, aprendían los caminos de la cultura y también los de su lengua* (Jerome Brumer, 1983).

Existen múltiples estudios que analizan y describen la aparición y la progresión de las diversas estructuras lingüísticas en el habla de los niños. Se ha analizado y valorado esta evolución de tal manera que existen baremos estandarizados que indican cuándo aparecen las primeras construcciones sintácticas completas, las primeras oraciones complejas, las relaciones de causa o de consecuencia, etc. Y si bien existe una gran diversidad de opiniones entre los estudiosos sobre el origen del lenguaje, existe en cambio bastante acuerdo sobre las fases de progreso y los usos que el niño hace de la lengua.

El bebé ya usa el lenguaje, o el pre-lenguaje, para solicitar al adulto la satisfacción de sus necesidades: tiene hambre, está sucio o necesita sentirse mimado y querido. El adulto que lo cuida aprende a interpretar sus mensajes y vemos que padres, madres, abuelos y cuidadores son capaces de traducir movimientos, sonidos o medias palabras en requirimientos: *quiere que lo saque del parque, tiene hambre, está impaciente por salir, etc.*

Poco a poco, este acto de comunicación se aproxima más a lo que todos entendemos por lenguaje. Y no es el hecho de imitar el código de los adultos lo que nos debe hacer pensar que un niño o una niña se comunican, sino su intencionalidad. Es enternecedor ver a los padres y a las madres ante una cuna, esperando que los sonidos que emite el bebé empiecen a convertirse en las primeras palabras. Pero, ¿cuándo los *ma...ma...ma..pa...pa...pa...* se convierten en *mamá* y *papá* dotados de significado? Será probablemente cuando además de sonido haya intención. Hemos visto, pues, dos elementos que intervienen en la aparición del lenguaje y que inciden de forma importante en la posterior evolución: la intención y la interacción.

De vez en cuando, a través de los medios de comunicación nos llega la noticia de que ha sido hallado un niño con señales de un retraso importante, que vivía en unas condiciones deplorables de abandono y aislamiento. Una de las manifestaciones más claras de esta situación será el retraso en el lenguaje. Y sin tener que llegar a extremos tan dramáticos, hay niños que están por debajo, en mayor o menor grado, de los estándares de evolución que citábamos anteriormente. ¿Qué ha pasado?

Aparte de las condiciones de desarrollo sociocultural que, desde siempre, han marcado un uso y un conocimiento diferente del lenguaje en los individuos pertenecientes a una u otra clase social, en los últimos treinta años, la vida ha cambiado mucho. El acceso de la mujer al trabajo fuera del hogar, la costumbre generalizada de llevar a los niños desde muy pequeños a la guardería o al parvulario, la composición y la estabilidad de la familia de hoy en día, la televisión, etc. son fenómenos sociales que han incidido notablemente en muchas cosas y, entre ellas, en la adquisición y posterior evolución del lenguaje.

Actualmente, en las sociedades del bienestar, el sector de población infantil posee entidad propia. Una de las cosas que marca más la diferencia entre las sociedades económicamente desarrolladas o subdesarrolladas es precisamente el lugar que ocupa la atención a la infancia. Nuestra sociedad dispone de un diseño curricular para la educación infantil, mobiliario y moda infantil, programación televisiva y cinematográfica infantiles, médicos pediatras, espacios urbanos para la infancia, entre muchas otras cosas y actividades adjetivables como *infantiles*. Es decir, ser niño es un estatus, no es un tiempo de espera hasta llegar a ser adulto. Tiempo atrás, frases elogiosas para un niño o una niña eran las que afirmaban que *está hecho un hombrecito, parece una mujercita*, o sea, las que reconocían la proximidad de los niños a la edad adulta. Hoy en día pensaríamos que es una lástima

que esta criatura haya crecido tan deprisa, que posiblemente vive demasiado entre adultos, y todo ello con cierto tono de conmiseración.

Actualmente se intenta alargar al máximo esta pretendida época dorada, sin preocupaciones ni responsabilidades. El tiempo de infancia se dilata, la maduración personal es más lenta y la evolución lingüística también.

Merece la pena destacar los siguientes puntos como aspectos sociales que inciden en el desarrollo del lenguaje:

- La familia nuclear se ha reducido. Padre, madre y dos hijos, como mucho. Cada vez hay más hijos únicos y más niños y niñas que viven solamente con el padre o la madre. Los modelos lingüísticos que ofrecía la diversidad de adultos en una familia han desaparecido. En casa no hay abuelos, ni tías solteras, ni tíos mayores, ni muchos hermanos y hermanas, pequeños y mayores.
- La cultura de trasmisión oral, cuentos al amor de la lumbre, adivinanzas, refranes y canciones han dejado paso a la cultura de los medios de comunicación. Primero la radio y después la televisión y el vídeo, presiden las horas familiares. La interacción y la colaboración activa en la narración de historias se convierten en pasividad y embobamiento silenciosos ante el televisor.
- El establecimiento del citado estatus infantil ha llevado a la creación de un lenguaje específico para dirigirse a los niños. Se trata de un lenguaje simplificado, con uso y abuso de diminutivos, repleto de errores pretendidamente comunes entre el público al que van dirigidos, y de una pobreza tremenda. El uso de dicho lenguaje en los medios de comunicación, muy especialmente en la televisión, unido al lenguaje monotonal de los dibujos animados, se convierte en una música de fondo que impregna la manera de hablar —¡y de actuar!— de los niños. Basta con hacer una prueba: pedir a un niño de entre siete y nueve años que explique un cuento. En su lenguaje se puede comprobar quién domina: la familia, la escuela... o la televisión.

En resumen, el contacto lingüístico entre niños y adultos, sin duda, ha disminuido cuantitativa y cualitativamente. Por lo tanto, los alumnos de los colegios tienen hoy en día un perfil lingüístico bastante diferente de los niños y niñas de hace unos años:

- Conocen de forma pasiva mucho vocabulario específico adquirido ante el televisor.

- Utilizan un único registro lingüístico que les permite comunicarse con los demás niños y niñas.
- Los adultos, en el escaso tiempo de relación, admiten este lenguaje limitado y apenas lo amplían.
- Imitan la estructura, la fonética, el vocabulario, etc. de sus héroes de cómic y televisión.
- Poseen un vocabulario restringido a unos ámbitos muy concretos: casa, escuela, televisión. Un ejemplo patente es el caso frecuente de niños que conocen el nombre de animales exóticos que han visto en la televisión pero no saben qué es un abejorro o una alcachofa.

Ante esto, la escuela debe tener muy claro cuál es el punto de evolución lingüística de sus alumnos, en conjunto e individualmente. A partir de aquí, será necesario diseñar las estrategias de aprendizaje que permitirán avanzar teniendo en cuenta que el progreso en el lenguaje no consiste únicamente en un aumento de vocabulario, sino que además implica:

- Aumentar la complejidad de las estructuras lingüísticas que usa el alumno.
- Aprender a distinguir y a utilizar las diversas relaciones entre oraciones y los nexos que las cohesionan (causa, consecuencia, finalidad, etc.).
- Utilizar con fluidez el sistema de referentes (pronombres, anáforas, etc.).
- Ampliar el conocimiento del mundo y del propio contexto cultural para identificar cada vez más las intenciones del lenguaje.
- Ampliar el abanico de registros lingüísticos y desarrollar los criterios necesarios para adecuarse a cada situación.

No podríamos acabar el capítulo sin hacer referencia a la adquisición y el desarrollo del lenguaje en familias bilingües. Swain (1976; citado por Artigal, 1989) considera que, desde un punto de vista piscológico, la distinción bilingüe/monolingüe no tiene ninguna importancia y que el bilingüismo debe ser tratado como una muestra obvia de la habilidad humana general que permite almacenar y cambiar de un código a otro. En general, los autores que han tratado este tema están de acuerdo en afirmar que no existe un problema de interferencias cuando existe un uso equilibrado de ambas lenguas. El problema surge cuando hay una lengua predominante. Generalmente,

una de ellas ya predomina en el ambiente familiar. Por más que el padre se dirija a sus hijos en una lengua y la madre lo haga en otra, es prácticamente seguro que existirá un contexto cultural dominante. Se puede decir que la criatura perfectamente bilingüe no existe. Y cuando el desequilibrio no se encuentra en la familia, está en la escuela o en la comunidad.

Por tanto, excepto contadas ocasiones, en sociedades en las que haya conflicto lingüístico por contacto de lenguas, hay que pensar que el aprendizaje de las lenguas puede presentar dificultades.

Para acabar, citaremos las palabras de Ignasi Vila (1989):

La escuela debe intentar incidir en este proceso (el del desarrollo del lenguaje) sin limitarse a observarlo como un desarrollo natural. Por eso, el énfasis de la enseñanza de la lengua debe recaer más en sus aspectos funcionales que en sus aspectos estructurales. Se trata, sobre todo, de facilitar al escolar el dominio de la plurifuncionalidad de las partículas, incidiendo en el proceso de reorganización y almacenamiento de los diversos sistemas lingüísticos.

3.3. Aprendizaje de la lectoescritura

¿Enseñar a leer y/o alfabetizar?

La UNESCO define el analfabetismo funcional en los términos siguientes:

Es analfabeta funcional la persona que no puede emprender aquellas actividades en las cuales la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad y que deberían permitirle continuar haciendo uso de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del de la comunidad.

La alfabetización funcional es disponer de la facultad para la comunicación, para hacer las cuatro operaciones elementales, para resolver problemas y para relacionarse con otras personas en cada una de las áreas siguientes: la administración y la justicia, la salud y la seguridad, el conocimiento y la ocupación, la economía del consumidor y el aprovechamiento de los recursos de la humanidad.

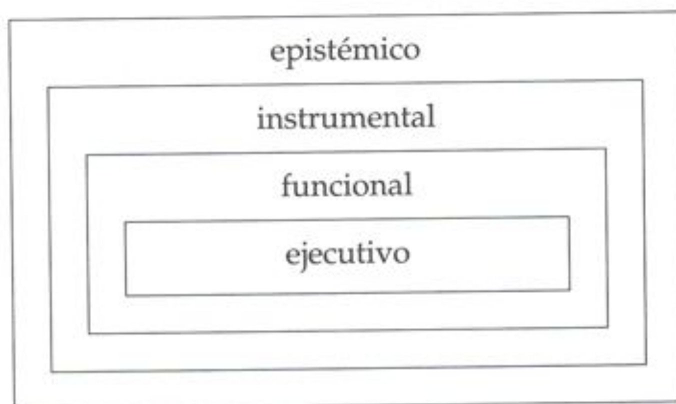
No basta con saber firmar para considerarse alfabetizado, ni tampoco es preciso, para sentirse considerado como tal, redactar la crítica

literaria de un autor de moda. Hay una medida que el párrafo anterior define claramente. Estar alfabetizado es tener la capacidad de actuar eficazmente en su grupo. ¿Qué significa exactamente? Significa ser capaz de rellenar, sin la ayuda de nadie, el impreso para renovar el pasaporte, ser capaz de leer e interpretar un aviso de la compañía de la luz o del agua, escribir una carta personal o familiar, interpretar las instrucciones de un cajero automático, hacer una lista de las cosas que hay que comprar, mirar la fecha de caducidad de un producto y sus normas de conservación, orientarse en unos almacenes leyendo los rótulos e interpretando los indicadores. Es decir, ser capaz de desenvolverse *con autonomía* en una sociedad cada vez más urbanizada y en la que impera la letra escrita.

Es evidente que aprender a leer y escribir es, en las sociedades modernas desarrolladas, algo más que adquirir la capacidad de asociar sonidos y grafías o de interpretar y utilizar un código. Estar alfabetizado es, tal como indica Wells (1986), *estar en condiciones de enfrentarse convenientemente con textos diferentes para acudir a la acción, sentimiento u opinión que se propone en ellos, en el contexto de un campo social determinado.*

Por tanto, y siguiendo con Wells, *si la meta de la educación es, de manera general, capacitar a los individuos para que lleguen a ser pensadores y comunicadores creativos y críticos, solamente se puede aceptar como adecuado un modelo de alfabetización que reconozca la importancia del modelo epistémico, y esto es así sea cual sea el ámbito cultural del cual provengan los estudiantes.*

Este autor identifica cuatro niveles en la adquisición y el dominio de la lengua escrita, que se integran entre sí, como muestra el esquema de Colomer y Camps, 1991.



El nivel *ejecutivo* es la capacidad de traducir un mensaje del modo escrito al hablado y viceversa. Implica el dominio del código y es el que la escuela trabaja de forma casi exclusiva. Recordemos que la mayoría de prácticas escolares van en esta dirección: lectura en voz alta, dictado, ejercicios ortográficos, etc., comprobaciones de la adquisición del código y del grado de conocimiento de las reglas que lo regulan.

El segundo nivel, el *funcional*, concibe la lengua escrita como un hecho de comunicación interpersonal que permite resolver las exigencias cotidianas y que por lo tanto implica, además, el conocimiento de las características de ciertos tipos de texto. ¿Quién no ha necesitado alguna vez escribir una instancia, un curriculum, una carta de reclamación o de presentación? Son textos que precisan otros conocimientos además de los estrictamente referidos al código.

El tercer nivel, el *instrumental*, permite buscar y registrar información escrita. Aquí es donde seguramente se produce la mayor paradoja escolar. Para resolver un problema de matemáticas hay que interpretar un enunciado, seguir un proceso repleto de anotaciones y cálculos y, finalmente, formular un resultado. En todos los casos, la lengua es instrumento al servicio de las matemáticas. Podríamos citar un ejemplo similar referido a las ciencias naturales, la filosofía o la música. El dominio instrumental del lenguaje, oral o escrito, es la vía de acceso a los demás conocimientos y, en cambio, el proceso de aprendizaje de este instrumento como tal está poco presente en la escuela.

El último nivel, el *epistémico*, se refiere al dominio de lo escrito como el de una forma de pensar y de usar el lenguaje, de manera creativa y crítica. Estructuración del lenguaje y ordenación del pensamiento se encuentran en perfecta armonía y una al servicio de la otra.

Si bien la escuela ya empieza a tomar en cuenta los niveles segundo y tercero, todavía es extraño encontrar en las programaciones escolares la articulación de los cuatro niveles y, más difícil todavía, encontrarlos de forma simultánea, es decir, de manera que el aprendizaje de un nivel no tenga que esperar a la consecución del anterior.

Ya vemos, pues, que la definición del hecho lector, la noción de alfabetización y el aprendizaje de la lectura y la escritura han originado numerosos estudios. Y es comprensible, porque tal como apuntábamos en capítulos anteriores, el crecimiento del analfabetismo funcional de nuestros escolares es un toque de alerta que debe estimular a todos los que estamos implicados en la educación para no dejar de revisar las metodologías aplicadas y para investigar nuevos caminos para mejorar los resultados.

Métodos para aprender a leer y escribir

La escuela ha sido, tradicionalmente, el lugar donde niñas y niños han aprendido a leer y escribir. Durante muchos años, este aprendizaje fue, junto con la doctrina y las cuatro reglas, la única razón de ser de la escuela. Quizá por esta veteranía o por la consciencia de la importancia del aprendizaje, es una de las cuestiones metodológicas y didácticas que ha generado más controversias.

Ya hace cierto tiempo que la pugna entre maestros partidarios de la enseñanza de la lectura por métodos *sintéticos* y maestros partidarios de los métodos *analíticos* se ha enfriado. Parecía que las discusiones entre los partidarios del sistema "global" y los del "silábico", reconvertido más tarde en fonético, nunca iban a tener fin. Unos y otros cantaban las virtudes de un método y las deficiencias del otro. Quizá fue de esta discusión de donde empezó a surgir la pregunta, de carácter casi filosófico, *¿pero qué significa realmente LEER?*

Entre los diversos estudiosos del tema existe acuerdo al afirmar que *leer es comprender un texto*. Otra cosa es saber cómo se alcanza dicha comprensión. Foucambert (1989) afirma, además, que *la lectura es siempre una obtención de información y que, en todo caso, lo que varía es lo que se quiere hacer con esta información*. Por lo tanto, vemos que nadie duda del objetivo del aprendizaje de la lectura, en todo caso la duda reside en el método.

Fundamentalmente, existen dos maneras de enseñar a leer que ya han quedado perfiladas en las páginas anteriores. Una, basada en el aprendizaje del código; otra, basada en la construcción del sentido. Analicemos comparativamente qué representan uno y otro método.

BASADOS EN EL CÓDIGO	BASADOS EN EL SENTIDO
– antes de leer, el niño tiene que aprender a descifrar;	– el niño es un lector desde el principio;
– el maestro es transmisor de conocimientos;	– el maestro es un "facilitador" y un guía;
– el aula es la única agrupación de alumnos;	– el tratamiento es individualizado;
– el niño debe repetir, memorizar;	– el niño debe explorar, formular hipótesis y verificar el sentido del texto;

– la comprobación del aprendizaje se realiza mediante la oralización del escrito;	– la comprobación del aprendizaje se realiza mediante la comprensión lectora;
– el aprendizaje de la lectura y la escritura es simultáneo;	– el aprendizaje de la escritura es normalmente posterior al de la lectura;
– la base material para el aprendizaje es un manual;	– la base material para el aprendizaje es un conjunto de textos significativos;
– el "producto de la lectura" es el centro de interés del aprendizaje;	– el "proceso" de la lectura es el centro de interés del aprendizaje;
– el proceso se hace por etapas: primero aprendizaje de las correspondencias sonido-grafía, y después acceso al sentido mediante la oralización;	– se observa el proceso de descubrimiento y se sistematizan procedimientos de lectura rápida.
– la rapidez y la precisión son fundamentales;	
– la comprensión se exige y se evalúa, pero no se enseña.	

En ambos casos es cierto que niños y niñas aprenden a leer. En el primer caso, el proceso se da por finalizado cuando el alumno conoce todas las correspondencias sonido-grafía y las utiliza correctamente. Esto suele pasar un año y un trimestre después de haber iniciado el aprendizaje.

En el segundo caso, la primera parte del proceso se da por finalizada cuando el alumno se sirve de la lectura como de un auténtico instrumento. El punto final es diferente para cada alumno, pero no debería situarse más allá del final de la educación primaria.

Hemos hablado de dos métodos opuestos que, además, son representativos de dos maneras diferentes de concebir la enseñanza. En el primero, el maestro es el centro del aprendizaje y comunica su saber a los alumnos, considerados como un todo homogéneo, con los mismos intereses, los mismos ritmos y las mismas posibilidades. Por eso se dirige generalmente al grupo-clase y trabaja con todos los alumnos de la misma manera.

En el otro caso, el alumno es una individualidad, una personalidad que el maestro ayuda a construir. La intervención del adulto

sirve para indicar caminos y posibilidades, para motivar. Por eso el maestro estimula el trabajo por parejas, los pequeños grupos en los cuales se puede desarrollar un trabajo más personalizado y más específico, según las necesidades de cada alumno. De hecho, ambos métodos son dos maneras de concebir el "saber" y la autoridad.

¿Cuándo hay que aprender a leer? Requisitos previos

Según afirma Foucambert (1989), un niño no puede aprender a leer hasta que tiene entre seis y seis años y medio de edad mental. Las operaciones mentales que se necesitan para lo que consideramos mecanismo fundamental de la lectura –identificación de elementos simples, correspondencia grafemas-fonemas, consideración del orden, etc.– hacen necesario un determinado nivel de desarrollo de estas operaciones intelectuales.

Si el niño no reúne todavía estas condiciones, la tentativa puede ser nefasta, entre otras cosas porque el tiempo dedicado a ella podría haberse destinado a aprendizajes más rentables, porque el esfuerzo inútil y las dificultades generadas por inmadurez dejarán mal sabor y estigmatizarán negativamente al hecho lector y, en tercer lugar, porque no es necesario añadir un elemento más de competición, y por lo tanto de segregación, en una educación ya suficientemente competitiva.

¿Todo esto quiere decir que no hay que pensar en enseñar a leer antes de los seis años? Solamente quiere decir que no hay que pensar en aprendizajes formales, pero en cambio es muy importante asegurar unos aprendizajes previos que deben desarrollarse antes de iniciar el proceso lector.

En mayor o menor grado, según el nivel cultural, social, económico, etc., el hecho lector está presente en la mayoría de familias. Desde la lectura literaria hasta la simple consulta de la programación de la televisión, un niño que ve leer a un adulto toma pronto conciencia de que la lectura facilita información. De hecho, es importante que esta observación sea fundamentada y estimulada: todos los estudios sobre el tema señalan la importancia que tiene la presencia de un ambiente familiar lector para la adquisición de los requisitos previos necesarios para iniciarse en el aprendizaje de la lectura.

El primer paso hacia la lectura pasa por el contacto físico con la letra escrita. Los niños y niñas que desde muy pequeños han manipulado cuentos están mejor predispuestos para el aprendizaje. Hay una toma de conciencia sobre *lo que es la letra impresa*, que se manifiesta

en el cambio de actitud ante el adulto al cual se dirigen para pedir ayuda. Por ejemplo, no es raro oírles decir: *¿me lees un cuento?*, cuando tienen claro que lo que hace el adulto es leer para informarse y después explicar, en lugar del *¿me cuentas un cuento?* que habían usado hasta ahora. También apuntan observaciones como: *¿cuántas palabras hay?*, *¿cómo es que aquí hay muchas palabras y tú dices tan pocas?* (a partir de un momento dado, los niños detectan que el adulto abrevia el texto para ir más rápido y, naturalmente, protestan), *enséñame dónde pone Ricitos de Oro* y, más tarde, *¿verdad que aquí pone Ricitos de Oro?* A veces recuerdan frases o párrafos de memoria; por eso les gustan tanto los cuentos con estribillo, que les resultan más fáciles de recordar; saben dónde se sitúan y los repiten en voz alta repasando las líneas con el dedo, reprensentando que leen. ¡Y a lo mejor sí que leen! Y los niños que ante las ilustraciones de un texto son capaces de describir su contenido con palabras propias, ¿leen o no leen? Si leer es comprender un texto, seguro que se encuentran en la primera fase.

Todo lo que acabamos de describir, ya es afortunadamente una realidad bastante extendida en las escuelas infantiles. Los maestros parvulistas conocen la utilidad de los cuentos y completan, formalizan o inician este contacto con la letra escrita, cuando no se ha hecho. La motivación por la lectura es uno de los requisitos previos que hay que desarrollar antes de iniciar el aprendizaje de la lectura.

Son también requisitos previos la capacidad de discriminar sonidos, formas e imágenes parecidas, el dominio suficiente del tiempo y del espacio que permita comprender términos como *adelante, detrás, antes, después*, etc., la vivencia del lenguaje como elemento de comunicación y el desarrollo de la capacidad de representación simbólica.

No podemos acabar el tema del aprendizaje de la lectura sin hacer una pequeña referencia al aprendizaje precoz. Quizá porque, tal como hemos apuntado en más de una ocasión, el tratamiento de la lectura ha generado controversia y preocupación, la determinación del momento en el que debe iniciarse el aprendizaje ha sido un tema muy debatido. En algunos momentos incluso llegó a estar rodeado de cierta exageración —recordemos que hace algunos años un porcentaje muy elevado de los alumnos de un aula no superaban con éxito las pruebas para la detección de deficiencias lectoras y especialmente de dislexia.

Hay experiencias serias sobre educación precoz, basadas generalmente en la oralización y el trabajo fonético, es decir, en la enseñanza del código, pero que no aseguraban una verdadera comprensión. Quienes cuestionan la validez de adelantar el proceso argumentan

que es posible que se pueda adelantar la enseñanza, pero difícilmente se puede adelantar el aprendizaje.

Para un tratamiento más específico de la lectura como habilidad lingüística, consultar el apartado 6.4. "Comprensión lectora".

3.4. ¿Y después, qué?

Tradicionalmente, entre el primer y el segundo curso de escolarización obligatoria, por una parte, y el tercero, por otra, ha existido un límite bastante claro sobre qué aprendizajes pertenecían a uno u otro nivel. Entendemos que, hasta el final de ciclo inicial, el alumno está inmerso en un proceso de aprendizaje del código de la lectura y la escritura, y éste es el objetivo fundamental de los cursos. En cambio, a partir del ciclo medio, entendemos que el alumno domina el código con mayor o menor seguridad, y se inicia otro proceso que tiene como objetivo prioritario la adquisición de corrección en el uso de la lengua. La lectura en voz alta, las preguntas de comprensión lectora y, muy especialmente, los ejercicios de ortografía y de gramática, llenan las horas de lengua. Los niños y las niñas dedican buena parte de su tiempo a hacer ejercicios de un libro de texto, unos cuadernos o unas fotocopias facilitadas por el maestro, que, en la mayoría de casos, aparecen fuera de todo contexto, o bien surgidos de una lectura inicial, a menudo fragmentada. Los enunciados de las actividades son parecidos a estos: *completa los espacios en blanco con..., relaciona las palabras de la columna de la derecha con las de la izquierda..., busca un sinónimo y un antónimo para cada una de las palabras siguientes, escribe una frase con cada una de las palabras subrayadas...*

Paralelamente a este tipo de actividades, el alumno desarrolla una idea de forma inconsciente, que naturalmente no formula nunca: una cosa es resolver los ejercicios de la escuela y otra entender lo que dice la televisión, escuchar un cuento, responder a un cuestionario de Ciencias Sociales o leer el enunciado de un problema. Muy pocas veces el alumno tiene la sensación de que lo que hace en la clase de lengua le es útil para aprender cosas de otras materias o para la vida en general.

Al mismo tiempo, los maestros empiezan a constatar que los alumnos *aprenden las normas, pero no las aplican, solamente controlan los errores ortográficos en los dictados;* o *tanto vocabulario que hacemos y tan poco que se nota cuando hablan o escriben*. Y desgraciadamente es así. El llamado hasta ahora ciclo medio ha representado, en muchos casos, la pérdida de la realidad. La niña o el niño que cuando aprendía a leer tenía la

sensación de hacer una cosa útil (saber leer sirve para leer cuentos solo o para saber a qué hora hacen una película), ha pasado a hacer cosas que solamente son útiles en la escuela, y todavía podría decirse que solamente lo son en la clase de lengua. Los niveles de ciclo medio no siempre aprovechan la ventaja que representa contar con un único maestro para todas las materias, con la posibilidad que esto comporta de estar *haciendo clase de lengua* a todas horas.

Al llegar a la educación secundaria, el punto en el que el fracaso escolar se hace insostenible y explota, el problema es aún mayor. Los chicos y chicas no siempre han traducido la enseñanza en aprendizaje. Es decir, saben cosas, pero no saben cómo articularlas, no les son útiles. Conocen la lista de usos de la coma, seguramente han hecho muchos ejercicios de aplicación en frases pensadas expresamente con este fin, pero cuando escriben espontáneamente, la utilizan poco y mal. A todo eso, estamos hablando de alumnos que hace seis, siete u ocho años que escriben y hablan, y no precisamente poco, acumulando errores o desconocimiento de construcción. Y ya sabemos que es más duro corregir o erradicar vicios que facilitar nuevos aprendizajes.

Afortunadamente, el panorama no siempre es tan desalentador y existen numerosas excepciones. En muchas escuelas ha habido y hay un tarea notable de fomento de la capacidad y la creación literarias. Desde muy pequeños, los alumnos tienen claro que escribir es una posibilidad expresiva y aprenden a dominar recursos y técnicas. No podemos decir que los chicos y las chicas que pasan por estos aprendizajes lo tienen todo resuelto, pero sí que han pasado por un ensayo general de una parte de los usos de la lengua.

Y no contamos únicamente con esto. Además, la propuesta para el área de Lengua de los nuevos diseños curriculares nos aproxima a un nuevo planteamiento de esta materia, el cual tiene que permitir el desarrollo de las capacidades lingüísticas necesarias para vivir y estudiar en el mundo actual.

Para leer más

FERREIRO, E.; GÓMEZ PALACIO, M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México. Siglo XXI. 1982.

VILA, Ignasi: *Adquisición y desarrollo del lenguaje*. Barcelona. Graó. 1990. (Biblioteca del maestro.)
Una visión sintética y clara de las diferentes teorías sobre la cuestión.

WELLS, G. *Aprender a leer y escribir*. Barcelona. Laia. 1986
Un estudio longitudinal de la adquisición de la lectoescritura, explicado en clave de narración.

4. La Reforma Educativa

4.1. Introducción

A partir del curso 92-93, se implanta oficialmente en todo el Estado Español la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo), conocida popularmente como Reforma. Su implantación afecta tanto a las comunidades con competencias plenas en materia educativa, como a las que pertenecen al territorio MEC (Ministerio de Educación y Ciencia). Decimos "de manera oficial" porque, si bien es cierto que muchas de las propuestas de la Reforma son una novedad para muchos centros educativos, también lo es que la Reforma ya es una realidad desde hace tiempo en otros tantos centros.

La nueva ley define la educación como *un todo integrador y ordenador de la propia realidad de cada niño y niña*. Es decir, en sus objetivos finales plantea la necesidad de formar ciudadanos capaces de vivir con autonomía personal y armonía en una sociedad plural, llena de exigencias de todos los órdenes: laborales, sociales, afectivas, técnicas, etc.

Por otro lado, la Reforma Educativa quiere dar respuesta a una serie de demandas sociales como son, por ejemplo, la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza y rebajar los alarmantes índices de fracaso escolar, dedicar especial atención a la formación profesional y técnica y a la orientación hacia nuevas profesiones, todo ello desde una perspectiva de atención a la diversidad, y con un interés específico por la formación integral de la persona y la interdisciplinariedad.

4.2. Estructuras curriculares

Como hechos significativos, desde el punto de vista estructural, hay que destacar la extensión en dos cursos de la enseñanza obligatoria y la supresión de la distinción entre BUP y FP existente hasta el momento.

La Reforma Educativa estructura la enseñanza obligatoria en dos etapas: Primaria y Secundaria. La Primaria va desde los seis hasta los doce años y la Secundaria, desde los doce a los dieciséis. Además, hay dos etapas de carácter no obligatorio: la Educación Infantil, de cero a seis años (dividida en dos fases 0-3/3-6), y la Secundaria Postobligato-ria, de dieciséis a dieciocho.

La prolongación en dos años de la obligatoriedad escolar homologa a nuestro país con la mayoría de sistemas educativos europeos y suprime el desajuste existente entre el final de la educación obligatoria y el inicio de la etapa laboral. Por otro lado, la supresión de la distinción entre BUP y FP, y la nueva estructuración de la Secundaria otorgan más años de reflexión a los alumnos y no los conduce a una decisión tomada a menudo de manera precipitada, y, la mayoría de veces, sin conocimiento de causa.

La estructuración de los cursos de Secundaria en créditos (secuencias de aprendizaje que se dan en un período progresivo de tiempo –35 horas lectivas–) y el aumento progresivo de la optatividad deben permitir que el alumno o alumna de Secundaria adquiera criterio de selección, basado en la experiencia, y que oriente sus intereses hacia futuros estudios universitarios o profesionales.

Existen tres tipos fundamentales de créditos: *créditos comunes*, que organizan las enseñanzas comunes y obligatorias; *créditos de síntesis*, que tienen que servir para comprobar si se han alcanzado las capacidades formuladas en los objetivos generales establecidos en las diferentes áreas curriculares; y *créditos variables*, referidos a los aprendizajes de carácter optativo, que deben atender la diversidad del alumnado, sin olvidar los objetivos generales de etapa y de área.

La división entre Primaria y Secundaria no es arbitraria, responde a dos etapas evolutivas perfectamente diferenciadas. En Primaria las niñas y los niños desarrollan todas las capacidades del pensamiento humano, pero con un razonamiento concreto, basado en los objetos y en la realidad inmediata. En Secundaria, en cambio, se desarrolla el pensamiento abstracto, los niños y las niñas pueden comprender hechos y conceptos que no pueden apreciar con los sentidos.

Cada etapa está dividida en ciclos de dos años. Primaria consta de tres ciclos y Secundaria de dos. La división en ciclos permite también estructurar las programaciones, lo que facilita el aprendizaje significativo que propugna la Reforma. Dicho de otro modo, una programación cíclica permite que un alumno se mueva en un mismo contenido durante dos años, cambiando únicamente el enfoque, el nivel de profundización, el grado de aproximación o de concreción... Lo que el

alumno no ha asumido en un primer curso, después de un año de maduración personal, puede asumirlo al volver sobre ello, sobre todo si la programación, además de ser cíclica en un curso respecto del otro, lo es de un aprendizaje respecto de otro y permite que el alumno construya un nuevo aprendizaje a partir de otros aprendizajes previos, adquiridos en una fase anterior.

Tal y como se afirma en el artículo 2 de la LOGSE, la actividad educativa se desarrollará atendiendo a los principios siguientes:

- la formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida (personal, familiar, social y profesional);
- la autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por la ley, y también la actividad investigadora de los profesores a partir de su práctica docente;
- la metodología activa que asegure la participación de los alumnos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje;
- la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los centros docentes y de los diversos elementos del sistema.

Si hemos destacado estos aspectos es porque creemos que son los que aportan más diferencias en relación con los modelos educativos anteriores. Muchas veces oímos decir a algunos maestros *"esto será como las demás veces, un cambio de nombres y basta"*. Estamos convencidos de que no va a ser así. Por primera vez oímos hablar de pluralidad y de respeto y atención a la diversidad. El claustro escolar tiene un protagonismo y una responsabilidad que uniformizaciones anteriores no le habían reconocido nunca. Cada escuela, cada claustro, cada enseñante tiene el derecho y la obligación de hacer las adaptaciones curriculares necesarias para facilitar a cada alumno los instrumentos necesarios para su progreso integral.

La metodología a seguir, por su parte, tiene que permitir que cada alumno sea el protagonista-constructor de su propio aprendizaje. El aula, los contenidos, las programaciones, etc. son elementos al servicio de esta construcción. También es importante la consideración que se hace en relación a la evaluación, que representa el elemento regulador de todo el proceso educativo, y que, por lo tanto, debe estar integrada en la programación al igual que los propios contenidos.

El DCB (Diseño Curricular Base) es el documento mediante el cual las diferentes administraciones explicitan el conjunto de objetivos,

métodos, objetivos terminales, criterios de evaluación, etc. de cada etapa, ciclo, área...

Conviene destacar que los objetivos terminales están definidos en términos de *capacidades*. Es decir, al final de una etapa educativa el alumno es evaluado por *lo que es capaz* de hacer, lo que es muy distinto de la evaluación que sólo considera lo que el alumno sabe. Aquí radica, tal vez, el cambio más sustancial que propone la Reforma, desde el punto de vista del enfoque educativo. Los alumnos dejan de ser considerados como cajones vacíos que hay que llenar de conocimientos y pasan a ser individuos que lo más importante que tienen que hacer, en su paso por la enseñanza obligatoria, es *aprender a aprender*.

El DCB propone tres bloques de contenidos para acceder a estas capacidades :

- bloque de *hechos, principios y conceptos*: lo que el alumno tiene que saber;
- bloque de *procedimientos, habilidades y destrezas*: lo que el alumno tiene que saber hacer;
- bloque de *valores, actitudes y normas*: lo que el alumno tiene que aprender a valorar y, además, lo que tiene que definir sus pautas de conducta.

Esta nueva estructuración varía la incidencia de unos aspectos en relación con otros. En concreto:

- pone énfasis en los procedimientos por encima de los bloques restantes de la programación;
- explicita los valores y las actitudes que antes formaban parte del currículum oculto;
- ofrece una concepción más global del aprendizaje, que permite hacer presentes, con la misma intensidad, el nivel afectivo, el cognitivo y el psicomotriz.

Por lo tanto, los contenidos son algunos de los medios con que cuentan los maestros para ayudar a los alumnos en la construcción de su aprendizaje. La formulación de estos contenidos, por parte de la Administración, constituye el *primer nivel de concreción* del diseño curricular. De qué manera se pueden secuenciar estos contenidos, cómo, cuándo y de qué modo se deben llevar al aula y cómo deben ser evaluados, son los ingredientes principales del Proyecto Curricular de Centro.

El claustro tiene la responsabilidad de definir los criterios de secuenciación y de evaluación de los contenidos, de la misma manera que también le corresponde hacer los ajustes necesarios del currículum para conseguir la máxima adecuación a las necesidades del centro. Es el *segundo nivel de concreción.*

Cada curso, el maestro o maestros de ciclo adaptan este diseño a la realidad del grupo. Es el *tercer nivel de concreción.*

4.3. Cambios en el área de Lengua

El Diseño Curricular de Primaria publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia dice lo siguiente respecto al área de Lengua.

> *El objetivo último del aprendizaje y la enseñanza de la lengua ha de ser llegar a un uso personal, autónomo y creativo del lenguaje oral y escrito. Y, por lo tanto, se deben descubrir y conocer las posibilidades de ambos códigos, sus convenciones de uso, de estructura y de forma.*

La formulación de los objetivos nos habla de un enfoque de la lengua diferente del que hasta ahora proponían los programas oficiales. Estos objetivos nos hablan de *capacidades lingüísticas* entendidas como capacidades globales que permiten convertir la lengua en un *instrumento útil.*

El Diseño Curricular Base, que configura el marco de actuación del aula, del claustro y del maestro, hace una propuesta muy clara del camino que debe tomar el área de Lengua. De esta manera, al igual que en las demás áreas, se distingue muy claramente entre lo que se debe *saber* (hechos, conceptos, principios, etc,) y lo que debe *saber hacer* (procedimientos, habilidades, recursos, técnicas, etc.). Además, incorpora explícitamente un bloque de contenidos referidos a las actitudes y a las normas, hecho al que, en el caso de la lengua y dada su repercusión social, se debe conceder especial importancia.

Es evidente que el cambio en la propuesta es muy importante y tal vez algunos profesores encuentren en los diseños curriculares lo que ya es práctica cotidiana en su aula, o lo que intuían que debería ser, pero que no sabían cómo concretar.

Hablar, por lo tanto, de dotar al alumno de las capacidades lingüísticas necesarias quiere decir reconocer en la lengua su valor como elemento ordenador del pensamiento, como instrumento de aprendizaje, como herramienta indispensable de comunicación.

Todo esto, obviamente, sin dejar de tener en consideración su valor epistémico.

A partir de ahora, con este nuevo planteamiento, la programación de lengua debería contener la aplicación de los siguientes criterios:

- Énfasis en el bloque de los procedimientos, o sea, de las habilidades lingüísticas.
- Consideración especial hacia el lenguaje oral.
- Más interés en el *uso* de la lengua que en el aprendizaje del código y de sus normas.
- Uso, en el aprendizaje, de los medios de comuniccación como elementos siempre presentes en la vida cotidiana.
- Cambio en la aproximación a la literatura, que deja de ser un objetivo para ser un medio para desarrollar las habilidades lingüísticas.
- Observación, estudio y práctica de la dimensión social de la lengua.
- Valoración de la importancia de la diversidad lingüística.
- Interdisciplinariedad de la lengua.

Otro aspecto a destacar del nuevo planteamiento curricular es el hecho de no diseñar bloques de contenidos diferentes para las áreas de Lengua castellana y la lengua propia de la comunidad, en el caso que la hubiere.

El área de Lengua está diseñada como un *todo* que debe procurar en primer lugar la obtención y posteriormente la ampliación de capacidades lingüísticas generales, independientemente de la lengua en la que se expresen. Hay que recordar, en este sentido, todo lo que ya se comentaba en el apartado 2.2. "La lengua y el proyecto de centro".

Los objetivos generales del área de Lengua que se formulan en el DCB para la Enseñanza Primaria (1989) hablan de la adquisición de las capacidades lingüísticas básicas de la manera siguiente:

Al finalizar la Educación Primaria, como resultado de los aprendizajes realizados en el área de Lengua y Literatura, los alumnos habrán desarrollado la capacidad de:

1. Comprender los mensajes orales y escritos en castellano y, en su caso, en la lengua propia de la Comunidad Autónoma, relacionándolos con las propias ideas y experiencias (escolares y extraescolares), interpretándolos y valorándolos con una actitud crítica, y aplicándolos a nuevas situaciones de aprendizaje.

2. Utilizar el castellano oral y, en su caso, la lengua propia de la Comunidad Autónoma, para intercambiar ideas, experiencias y sentimientos, adoptando una actitud respetuosa ante las aportaciones de los otros y atendiendo a las reglas propias de las situaciones comunicativas de diálogo, conversación y debate (mantener la atención, no interrumpir, respetar los turnos, formular preguntas, realizar aportaciones, etc.).
3. Expresarse oralmente en castellano y, en su caso, en la lengua propia de la Comunidad Autónoma, teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación y respetando las formas básicas de la lengua oral (progresiva corrección en la pronunciación, en las estructuras gramaticales, en el léxico, etc.).
4. Utilizar diferentes recursos expresivos lingüísticos (entonación, ritmo,...) y no lingüísticos (movimiento corporal, símbolos gráficos, música, etc.) para interpretar y transmitir mensajes con una determinada intención comunicativa (en la dramatización, radio, televisión, cómics, carteles publicitarios, etc.).
5. Utilizar la lectura con finalidades diversas, valorándola como fuente de disfrute, aventura, ocio y diversión, como fuente de información y de aprendizaje y como fuente de perfeccionamiento y enriquecimiento de su lengua.
6. Expresarse por escrito en castellano y, en su caso, en la lengua propia de la Comunidad Autónoma, teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación y respetando las formas básicas de la lengua escrita (progresiva corrección sintáctica, ortográfica, léxica, etc.).
7. Explorar las posibilidades expresivas del castellano oral y escrito y, en su caso, de la lengua propia de la Comunidad Autónoma, desarrollando una sensibilidad estética y buscando cauces de comunicación creativos en el uso autónomo y personal del lenguaje.
8. Utilizar el lenguaje oral y escrito como instrumento de aprendizaje y planificación de la actividad, elaborando y anticipando alternativas de acción en la realización de tareas concretas, memorizando informaciones y revisando el proceso seguido (mediante discusiones, esquemas, guiones, notas, apuntes, resúmenes, etc.).
9. Reconocer y respetar las peculiaridades de las diferentes lenguas y/o dialectos presentes, si las hay, en la comunidad en la que vive, valorando positivamente su existencia como manifestaciones culturales enriquecedoras.
10. Reconocer la existencia de diferentes usos y registros en las producciones lingüísticas propias y ajenas, comenzando a establecer relaciones entre aspectos formales y organizativos sencillos de las mismas y las intenciones comunicativas a las que responden.

Tal como se comentaba en el apartado 2.2. "La lengua y el proyecto de centro", es responsabilidad del claustro escolar diseñar o adecuar su proyecto curricular, y muy especialmente el lingüístico, para que las dos lenguas, si se da el caso, tengan el tratamiento que les corresponde y, al acabar la Enseñanza Primaria, los alumnos tengan un dominio correcto de ambas.

Algo parecido es lo que sucede con el DCB de la Enseñanza Secundaria. Los objetivos generales están referidos a las capacidades lingüísticas básicas y distinguen claramente la diferencia de nivel a alcanzar en lengua castellana y en la lengua propia de cada comunidad autónoma. Mientras que en lengua castellana el alumno tiene que ser capaz de comprender la variedad estándar y expresarse en esta modalidad, en la otra, además, debe reconocer los diferentes registros lingüísticos y situarse convenientemente en los usos personales, sociales y académicos propios de un joven de dieciséis años.

Para leer más

Diseño Curricular Base. Educación primaria. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. 1989.

Diseño Curricular Base. Educación secundaria. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. 1989.

Propuestas de Secuencia. Lengua castellana y literatura. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia / Ed. Escuela Española. 1992.

5. Programación del área de Lengua

5.1. Introducción

Programar, planificar, preparar, etc. son tareas que fácilmente asociamos a la profesión educativa. Y es lógico, porque educar es un proyecto a largo plazo, que requiere unas intenciones, un plan de actuación, unos medios y una secuenciación.

Una programación es un plan de trabajo previo a la actividad, que incluye todos los aspectos que la configuran, y que la sistematizan y ordenan. En el caso de una programación educativa hay que pensar en qué hay que aprender, quién lo tiene que aprender, quién lo tiene que enseñar, cómo, cuándo, dónde, con qué, etc.

La estructura de una programación es muy similar a la de una hipótesis de trabajo que se proyecta en un triple sentido: en el plano de los contenidos, en el de las habilidades y requisitos técnicos que exigirá a alumnos y profesores, y en su dimensión temporal (Rué, 1992).

Una programación es también una declaración de intenciones y, en el caso que nos ocupa, de intenciones educativas. Podríamos establecer, por ejemplo, una estructuración de los contenidos basada en el bloque de los conceptos, o bien en el de los procedimientos, o bien en el de las actitudes. Escoger una u otra opción marcaría una manera de actuar diferente en el aula. Del mismo modo, programar o no programar las interacciones entre los alumnos para cada actividad nos hablaría del grado de importancia que el maestro, o el claustro en conjunto, otorga a las relaciones de colaboración en el aprendizaje.

Los maestros hemos programado de diversas y diferentes formas, según la formación, la experiencia, la época y las corrientes más o

menos de moda: desde anotaciones personales en libretas, hasta grandes organigramas o fichas de programación. Incluso en la negación de una programación, que sería dejarse llevar únicamente por el ritmo que marca un libro de texto, estaríamos trabajando según un plan de actuación: el plan que ha creado un equipo editorial pensando en un alumno estándar, de un nivel estándar, ubicado en un punto también estándar del país, pero lejos de dar respuesta a las necesidades educativas personales de la diversidad del alumno.

No es este el momento de repetir detalladamente las reflexiones y las fórmulas que los estudiosos han apuntado sobre el tema. Nos limitaremos a dar unas orientaciones prácticas, necesariamente breves, y remitiremos al lector interesado a algunas referencias bibliográficas. Sin embargo, no hemos querido dejar de incluir un decálogo, no exento de cierta ironía, que comprende algunas reflexiones generales.

DECÁLOGO DE LA PROGRAMACIÓN

1. La programación es una respuesta a las necesidades educativas de alumnos, centros, padres y maestros.
2. La programación debe facilitar el trabajo, nunca entorpecerlo.
3. Programar es un acto conjunto, coordinado. Implica colaborar con los alumnos y los demás maestros.
4. Hacer una programación quiere decir seleccionar y, por lo tanto, priorizar y renunciar a algunos puntos.
5. La programación es un elemento vivo, que evoluciona y cambia durante el curso.
6. La programación debe admitir la posibilidad de error.
7. La programación debe tener en cuenta la evaluación y ser también objeto de ella.
8. La programación que frena la iniciativa del grupo o del alumno es negativa. La programación que controla y regula sus iniciativas es positiva.
9. La programación puede ser un cuadro, una lista ordenada, un libro de texto o una organización mental.
10. Programar es la suma de filosofía, técnica, práctica, cerebro y corazón.

5.2. Programación de ciclo

La programación de ciclo es el punto de confluencia entre la programación general del centro y la programación del aula. Representa el punto final de la tarea de planificación del claustro y el punto de partida para el trabajo de los maestros de un ciclo.

Para llegar a este punto, el centro debe tener su Proyecto Educativo de Centro, y conocer el Diseño Curricular Base de la Administración educativa correspondiente; en capítulos anteriores ya hemos hecho referencia a ambos documentos. La fusión de ambos textos nos aporta el Proyecto Curricular de Centro, el desarrollo del cual nos exigirá las siguientes tareas:

- Adecuación y contextualización de los objetivos generales del DCB a la realidad y la ideología del centro.
- Adscripción de los objetivos a áreas concretas de aprendizaje para facilitar su planificación.
- Definición de los objetivos generales de área por ciclos.
- Secuenciación por ciclo de los diversos bloques de contenidos: conceptos, procedimientos y actitudes que aparecen en el DCB.

El desarrollo y la posterior secuenciación de contenidos del segundo nivel de concreción exige un desarrollo en áreas. Suelen llevar a cabo esta actividad los responsables de departamento o bien aquellos miembros del claustro que por especialización o afinidad están más próximos a una área en concreto.

Así pues, un despliegue curricular por áreas, en Primaria, debería tener la estructura del esquema 1, página 62. Del mismo modo, un despliegue curricular de segundo nivel de concreción en Secundaria, debería presentar un esquema como el que muestra la página 63, esquema 2. Con un enfoque más próximo, el desarrollo del área de Lengua en Primaria seguiría el esquema 3, página 64, con una o dos partes del esquema, según la realidad lingüística. Y en Secundaria, el esquema 4, página 65.

La lectura de los esquemas 3 y 4 nos permite observar la ordenación y la progresión lógicas de cada contenido. La visión de los esquemas 1 y 2, en cambio, ofrece una lectura horizontal en el marco del ciclo. Esta lectura interdisciplinaria nos permitirá descubrir las posibles incoherencias que a veces se producen en las áreas de Lengua y Matemáticas, sobre todo en el capítulo de los procedimientos, en relación con las demás áreas a las cuales aportan procedimientos secundarios.

Esquema 1

PRIMARIA	Área de Lengua			Área de L. extranjera			Área de Matemáticas			Área de Con. del medio			Área de C. sociales			Área de Educ. Física			Área Artística			Área Ética/Religión		
Objetivos generales de área																								
Objetivos generales 1º ciclo																								
Contenidos	C	P	A	C	P	A	C	P	A	C	P	A	C	P	A	C	P	A	C	P	A	C	P	A
Objetivos generales 2º ciclo																								
Contenidos	C	P	A	C	P	A	C	P	A	C	P	A	C	P	A	C	P	A	C	P	A	C	P	A
Objetivos generales 3º ciclo																								
Contenidos	C	P	A	C	P	A	C	P	A	C	P	A	C	P	A	C	P	A	C	P	A	C	P	A

C: conceptos; P: procedimientos; A: actitudes.

Esquema 2

SECUNDARIA	Ciencias de la Naturaleza			Educación Física			Ex. Visual y Plástica			Geog., Hist. y C. Sociales			Lengua y Literatura			Lenguas extranjeras			Matemáticas			Música			Tecnología								
Objetivos generales de área																																	
Objetivos generales 1º ciclo																																	
Contenidos	C	P	A	C	P	A	C	P	A	C	P	A	C	P	A	C	P	A	C	P	A	C	P	A	C	P	A	C	P	A	C	P	A
Objetivos generales 2º ciclo																																	
Contenidos	C	P	A	C	P	A	C	P	A	C	P	A	C	P	A	C	P	A	C	P	A	C	P	A	C	P	A	C	P	A	C	P	A

C: conceptos; P: procedimientos; A: actitudes.

Esquema 3

PRIMARIA	LENGUA PROPIA DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA (En general, cada administración educativa ha diseñado su propio currículum de lengua, inscrito en el planteamiento general que hemos comentado)			LENGUA CASTELLANA		
Objetivos generales de área						
Objetivos generales 1^{r} ciclo						
Contenidos	Conceptos	Procedimientos	Actitudes	Conceptos	Procedimientos	Actitudes
(1) (2) (3) (4) (5) (6)						
Objetivos generales 2° ciclo						
Contenidos	Conceptos	Procedimientos	Actitudes	Conceptos	Procedimientos	Actitudes
(1) (2) (3) (4) (5) (6)						
Objetivos generales 3^{r} ciclo						
Contenidos	Conceptos	Procedimientos	Actitudes	Conceptos	Procedimientos	Actitudes
(1) (2) (3) (4) (5) (6)						

(1) Usos y formas de la comunicación oral. (2) El texto oral. (3) Lectura y escritura. (4) El texto escrito. (5) Análisis y reflexión sobre la propia lengua. (6) Sistemas de comunicación verbal y no verbal.

Esquema 4

SECUNDARIA	LENGUA PROPIA DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA															LENGUA CASTELLANA														
Objetivos generales de área																														
Objetivos generales 1º ciclo																														
Contenidos	Conceptos					Procedimientos					Actitudes					Conceptos					Procedimientos					Actitudes				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Objetivos generales 2º ciclo																														
Contenidos	Conceptos					Procedimientos					Actitudes					Conceptos					Procedimientos					Actitudes				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

(1) La lengua oral como medio de comunicación; (2) La lengua escrita como medio de comunicación; (3) La lengua como objeto de conocimiento; (4) La literatura como producción plena de la lengua; (5) Sistemas de comunicación verbal y no verbal.

Cómo se deben secuenciar los contenidos

Un diseño curricular abierto, como el que ahora se nos presenta, tiene muchas ventajas: es adaptable, permite cambios, ofrece una gran libertad de acción, etc., pero también presenta dificultades y quizá la mayor de ellas sea la necesidad de seleccionar y organizar los contenidos para la consecución de los objetivos.

Al poner manos a la obra, se nos presentan muchos interrogantes: ¿Qué contenidos? ¿En qué orden? ¿Qué grado de profundización deben tener en cada ciclo? ¿Cuándo podemos dar un contenido por "acabado"?

La primera respuesta a esta pregunta, y no creemos poder responderlas todas, sería decir que no existe un único modelo de secuenciación válido y útil. Existen unos criterios lógicos para secuenciarlos, pero a pesar de todo, pueden presentarse muchas fórmulas.

Luis del Carmen y Antoni Zabala (1992) formulan los criterios siguientes:

- *Relación con el desarrollo evolutivo de los alumnos*. Por ejemplo, difícilmente un niño utilizará con propiedad determinadas conjunciones si no es capaz de establecer relaciones de causa y consecuencia.
- *Coherencia con la lógica de la disciplina*. Cada área posee unos contenidos que pertenecen a una disciplina o más, y estas disciplinas tienen su propia lógica interna. Hay que saber sumar para poder multiplicar.
- *Adecuación de los nuevos contenidos a los conocimientos previos de los alumnos*. Siempre desde una perspectiva constructivista. Es decir, cada nuevo aprendizaje debe enlazar con todo lo que el alumno ya sabe; si no es así, el aprendizaje no se materializa.
- *Priorización de una clase de contenidos*. Lengua y Matemáticas, como materias instrumentales, requieren que el bloque de contenidos-eje de la programación sea el de los procedimientos; en cambio, en otras áreas puede resultar más pertinente una organización a partir de los conceptos.
- *Continuidad y progresión*. Un error frecuente en las programaciones es pensar que un contenido trabajado en un curso ya es una cosa hecha para siempre. La experiencia nos demuestra que eso no es cierto y que hay que retomarlo una y otra vez, pero siempre desde una perspectiva nueva y progresiva, nunca repetitiva.

- *Equilibrio.* Controlar que la selección y la estructuración de los contenidos lleve realmente hacia un desarrollo integral.
- *Lógica.* Para ir de lo más general a lo particular y de lo más sencillo e inmediato a lo más complejo.

Después de los criterios expuestos, nuestra propuesta parte de una reflexión a partir de los objetivos generales de área, tanto de Primaria como de Secundaria, y de tres preguntas básicas que hay que plantearse:

- *Procedimientos*
  ¿Cuáles son las necesidades de comunicación de nuestros alumnos según los ámbitos donde se desarrolla su actividad?
  Es decir, ¿qué funciones lingüísticas, orales o escritas, deben conocer? ¿Qué textos tienen que comprender? ¿Qué textos tienen que saber producir? Puede ser útil pensar que nuestros alumnos se mueven en tres ámbitos que les exigen una serie de producciones lingüísticas: el *ámbito familiar y de las relaciones personales*, el *ámbito académico* y el *ámbito de la creación*. Estos tres ámbitos pueden darnos la clave para estructurar una programación basada en el conjunto de textos que un alumno tiene que saber comprender y/o producir, en relación con su capacidad, sus necesidades personales, sociales y académicas.

- *Conceptos*
  ¿Qué conocimientos lingüísticos o extralingüísticos tienen que tener para comprender y/o producir estos textos, con la máxima corrección y adecuación posibles, siempre en relación con la capacidad?

- *Actitudes*
  ¿Qué actitudes es bueno desvelar y trabajar para que las actividades expresadas en las preguntas anteriores se desarrollen con la máxima fluidez y provecho posibles?

Los objetivos generales del área de lengua y los objetivos terminales de cada bloque de contenidos son aplicables a todos los ciclos en la mayoría de los casos. Lo que determina la diferencia de nivel es, precisamente, sobre qué tipo de texto se aplican. Veamos un ejemplo:

Comprensión oral (Ed. Primaria)
Objetivo general: *Comprender relatos, explicaciones y argumentaciones de modelos y estructuras de modalidad diversa, con presencia o ausencia del emisor y con soporte visual o sin él.*

No es el grado de dificultad del objetivo, en relación con los demás, lo que puede llevarnos a decidir si lo situamos en un ciclo o en otro. El comentario que surge inmediatamente es decir que *depende de qué argumentación, de qué explicación, de qué relato.*

En Secundaria sucede algo parecido. Por ejemplo:

Lengua escrita (Ed. Secundaria)
Objetivo general: *Leer cualquier texto, en prosa o en verso, adecuado a la edad, de manera expresiva o silenciosa, con la velocidad adecuada.*

En el momento de secuenciar los contenidos adecuados a la consecución de este objetivo, habrá que determinar qué textos se adaptan a la edad, y más exactamente a la edad de cada ciclo, cuál es la velocidad adecuada y qué textos hay que leer de manera expresiva o silenciosa.

Por lo tanto, nuestra propuesta de secuenciación nos conduce a las tareas siguientes:

- Selección de textos orales y escritos, referidos a los ámbitos propios de actuación de los alumnos.
- Análisis del grado de dificultad de cada tipo de texto.
- Selección, ordenación y distribución de los textos en ciclos.
- Determinación de los conocimientos lingüísticos necesarios para la comprensión o la producción de los textos seleccionados.
- Análisis de la capacidad de los alumnos para trabajar, en cada ciclo, las actitudes que propone el diseño curricular.

5.3. Programación de aula

La programación de aula, el tercer nivel de concreción, es el elemento más cercano a la intervención educativa directa y, como tal, el más versátil. Para poder elaborarla, es necesario que el claustro tome

determinadas decisiones de carácter metodológico y organizativo, que deben reflejarse en documentos o fases anteriores. A continuación apuntamos algunas de ellas:

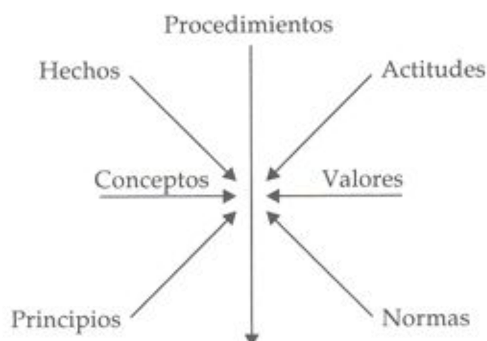
- sistema de créditos, si se trata de Secundaria;
- posibilidades de interdisciplinariedad;
- posibilidades de globalización;
- aplicación de sistemas, planes o métodos educativos específicos (Montessori, Decroly, planes de inmersión, etc.);
- centros de animación educativa, de carácter anual, alrededor de los cuales gira la actividad escolar y extraescolar (conmemoraciones, aniversarios, años dedicados a efemérides o campañas, etc.);
- criterios de evaluación y de promoción interciclos.

La programación de aula es la propuesta fragmentada en unidades de trabajo y temporizada, que tiene en cuenta todos los elementos necesarios para la intervención directa en el aula, con un maestro, unos alumnos, un tiempo, un espacio, unos materiales, etc., concretos y precisos (con nombres y apellidos cuando hablamos de personas). La realidad del aula cambia constantemente, lo cual nos lleva a decir que el tercer nivel es el más dinámico, porque necesita revisión y adaptación constantes.

Al construir la programación anual, y de acuerdo con las decisiones del claustro, los maestros de cada ciclo deberán tomar uno de los tres bloques de contenidos como ejes de programación, para que actúe como hilo conductor y ordenador. Los dos bloques restantes se sostendrán en este eje, sin actuar como columna vertebral. No hablamos, en ningún momento, de dar mayor o menor importancia a un bloque, sino de utilizarlo como hilo conductor.

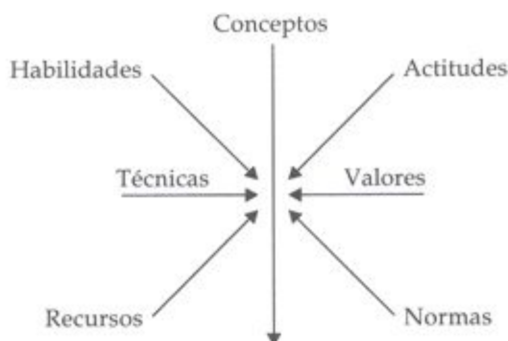
Veamos las diferencias entre estos tipos de programación:

• *Programación basada en el bloque de los procedimientos.* Presenta la ventaja de no perder de vista en ningún momento que el alumno tiene que aprender a aprender. Utiliza el bloque de hechos y conceptos como instrumento para desarrollar los procedimientos. Es de elaboración compleja por la novedad que comporta y por el desconocimiento de las fases de algunos procedimientos, y porque, en general, es una fórmula poco explorada y, por lo tanto, falta información y divulgación.



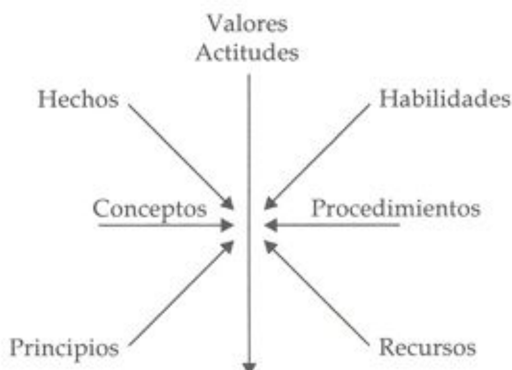
En el caso de Lengua, hablaríamos de una programación basada en el trabajo de las habilidades lingüísticas básicas, utilizando textos orales y escritos que permitieran la adquisición de un dominio progresivo de todos los usos y recursos del lenguaje, y en el cual los aprendizajes gramaticales no aparecerían en el orden convencional, sino siempre supeditados a los textos.

• *Programación basada en el bloque de los conceptos.* Es la más habitual por tradición. Los conceptos, hechos y principios están ordenados disciplinarmente. Casi todo el mundo sabe cómo organizarla. Exige pocas decisiones programáticas. Tiene el peligro de reducir los procedimientos a un aprendizaje mecánico de determinadas técnicas y recursos.



En el caso de Lengua, hablaríamos de una programación basada en la gramática, en la cual las habilidades lingüísticas aparecerían como ejercitación o ejemplo para reforzar los contenidos gramaticales.

• *Programación basada en el bloque de valores, actitudes y normas.* Es muy poco frecuente en el mundo escolar. Requiere un desarrollo importante de los valores y las actitudes hasta convertirlos en conductas observables, sujetos de aprendizaje. Las experiencias recientes de programas por tareas (*project work*), a pesar de que no se centran en el eje de las actitudes, potencian un trabajo más en profundidad de estos aspectos.



Los conceptos y los procedimientos servirían para proporcionar elementos de conocimiento, reflexión y modificación de actitudes. Es útil para grupos muy especiales, en los que el principal objetivo de la actividad escolar sea la creación de hábitos.

En el caso de Lengua, hablaríamos de una programación que centra su actividad en conseguir motivar a los chicos y chicas para la comunicación. Las habilidades lingüísticas serían los elementos necesarios utilizados para motivarlos. Hechos y conceptos justificarían la necesidad de una comunicación amplia, correcta y adecuada.

La *unidad didáctica* de programación es la "unidad de medida" más común en una programación de aula. Consideramos unidad un tema o un ítem de aprendizaje determinado que, a menudo, hacemos coincidir con un tiempo también determinado. De este modo hablamos de programaciones semanales, quincenales, etc.

En el esquema de la página siguiente se reflejan los elementos que integran una unidad de programación. Además de estos elementos, conviene tener presentes los diferentes ritmos de aprendizaje entre principio y final de curso, y entre unos y otros alumnos, y la diversidad de actitudes, aptitudes e intereses del conjunto del grupo.

Esquema 5. UNIDAD DIDÁCTICA DE PROGRAMACIÓN

Tema:								
Objetivos didácticos	Contenidos			Actividades	Tiempo	Espacio	Material	Agrupac.
	Conceptos	Procedimientos	Actitudes					
				Evaluación: Observaciones: Pruebas:				

5.4. Materiales

Sabiendo que buena parte del profesorado dedica muchas horas a programar, no deja de ser paradójico que cuando hablamos de materiales nos limitemos a hablar únicamente del libro de texto. También es una realidad que, en muchos casos, la tarea de programar se reduce a seleccionar el libro de texto que más se adapta a las necesidades del profesor. El libro marca el ritmo del aula, el orden del programa, el tipo de actividades, etc. y, además, no cambia en nada de un curso a otro, aunque los grupos sean diametralmente diferentes.

Otro grupo de profesores se opone claramente a esta tendencia y, con una gran dosis de profesionalidad y buena fe, fabrica sus propios materiales. Esta etapa siempre tiene un final, puesto que representa una sobrecarga de trabajo tan importante que no puede resistirse durante mucho tiempo. Si el material autofabricado dura años y siempre es el mismo, no queda muy lejos del libro de texto. La única diferencia es que siempre hablaremos de un material de calidad técnica inferior al material editorial. La fotocopia es omnipresente y el atentado a la propiedad intelectual de los autores del material fotocopiado, también.

Entonces, ¿cuáles son los materiales didácticos? Todos aquellos materiales, editoriales o no, autofabricados o no, reales o no, que nos puedan ser útiles para crear situaciones de aprendizaje. Para la clase de Lengua son materiales curriculares, es decir, materiales que nos ayudan a desarrollar el currículum:

- *los textos reales*: todos aquellos textos que se nos presentan en la misma forma en la que son usados: postales, cartas, publicidad, folletos explicativos, etc. (ver apartado 6.4. "Comprensión lectora");
- *la prensa*: periódicos, revistas, publicaciones periódicas en general;
- *audiovisuales*: radio, televisión, grabaciones reales en casete o cinta de vídeo, películas, etc.;
- *material de biblioteca*: en su doble vertiente de lectura literaria o de libro de consulta (diccionarios, enciclopedias, gramáticas, etc.);
- *material elaborado por los maestros*;
- *cuadernos* editados que trabajan un aspecto o más de la lengua (ortografía, expresión escrita, etc.);
- *libros de texto*: entendidos como un recurso, una ayuda, eligiendo siempre el que nos deje mayor capacidad de maniobra y adaptación a las necesidades diversas de los alumnos.

La programación de aula es el elemento organizador de todos estos recursos y el maestro es quien decide en cada caso lo que hay que usar, cuándo y cómo se tiene que combinar. Se ofrece más información sobre cada tipo de material en los contenidos correspondientes (por ejemplo: *prensa* en medios de comunicación; *audiovisual* en las habilidades orales...). También presentamos un cuestionario de análisis de materiales en el apartado 8.6. "Cultura".

5.5. La evaluación

Casi siempre que se habla de evaluación, tanto si lo hacen profesionales de la educación, alumnos o padres y madres, se hace patente una sensación general de *trámite doloroso por el que el sistema establecido nos obliga a pasar*. La valoración que hacen de ella unos y otros es, generalmente, negativa. Para unos representa un montón de trabajo, para otros, una causa de angustia, y para todos, un elemento generador de decepciones.

¿Por qué la evaluación tiene unas connotaciones tan negativas? Quizá porque la aplicamos de forma restrictiva y solamente es útil para medir, de manera más o menos objetiva, el nivel de conocimientos adquiridos por un alumno durante un proceso de aprendizaje. Tiene una función selectiva y clasificadora.

Las posibilidades educativas de la evaluación son mucho más amplias. La evaluación es la parte del proceso de aprendizaje que comporta *la recogida sistemática y organizada de información y su interpretación*, de manera que permita modificar y reconducir el proceso educativo y corregir sus errores y sus desviaciones.

El DCB define la evaluación como *el análisis de resultados* de un proceso complejo para verificar su congruencia y el grado de eficacia con el que se ha concretado cada uno de sus pasos. Para poder efectuar este análisis, será necesario reflexionar sobre *qué evaluamos, cuándo evaluamos* y *cómo lo hacemos*, para que los resultados del análisis sirvan para mejorar el proceso en su conjunto.

- *¿Qué evaluamos?*

Evaluamos los conocimientos iniciales del alumno, su proceso de aprendizaje, los resultados finales conseguidos, el procedimiento utilizado por el profesor, el material empleado, la misma programación y todos los elementos y factores que intervienen en el proceso educativo.

• *¿Cuándo evaluamos?*

Evaluamos de forma continuada: al empezar el curso, durante el curso y al acabar el curso. Pero hay que recordar que, en cada momento, la evaluación tiene finalidades diferentes y, por consiguiente, en cada caso, será necesario obtener informaciones distintas.

Al empezar el curso, la *evaluación inicial* tiene valor de diagnóstico. Sirve para proporcionarnos el máximo de información sobre el alumno, su situación familiar, su historia escolar, sus aptitudes, sus dificultades, sus intereses, su actitud hacia la escuela, los maestros, los compañeros, etc. y, a partir de la información, adecuar los programas a las necesidades cambiantes de los alumnos de un curso a otro.

Durante el curso necesitamos saber si los alumnos progresan, si están motivados, si el ritmo de la clase los anima, si se cumplen los objetivos formulados en los plazos adecuados, si los alumnos son conscientes de su progreso y de los elementos que les ayudan a progresar, etc. Este tipo de evaluación es el que tiene más valor educativo, porque es el que permite realmente, a partir de la toma de conciencia de alumnos y profesores, modificar todo lo que sea conveniente. Es lo que llamamos *evaluación formativa*.

Al acabar el curso, necesitamos conocer la consecución de objetivos por cada alumno y del conjunto de objetivos de aprendizaje. En muchos casos esta evaluación determina la promoción a otro nivel. Tiene poca incidencia en el proceso educativo, porque tiene muy poca capacidad de modificación. Es la *evaluación final*.

• *¿Cómo evaluamos?*

Para recoger los datos fundamentales aplicamos dos técnicas: la observación y las pruebas de evaluación.

En general, todos los maestros pueden decir muchas cosas de sus alumnos, los han observado una y otra vez y los conocen bien. Lo que ya no es habitual es que esta observación esté sistematizada y organizada, de manera que permita extraer conclusiones claras y fundamentadas, como comparar un trabajo del mismo alumno en momentos diferentes del curso o del ciclo, contrastar el comportamiento de distintos grupos de trabajo, valorar la incidencia y la eficacia de unos materiales en alumnos y grupos diferentes, o que permita determinar qué sistemas de aprendizaje son más efectivos en grupos homogéneos de alumnos, etc. Es decir, la observación es una tarea que practicamos de manera espontánea, pero que pierde gran parte de su virtud cuando no queda recogida y, por lo tanto, hace prácticamente imposibles la reflexión y la interpretación de los datos.

Algo parecido ocurre con las pruebas de evaluación. No es lo mismo corregir y calificar que recoger datos observables de los trabajos de los alumnos. Para que las pruebas de evaluación nos faciliten información hay que tener en cuenta que:

- hay que determinar *qué* aspectos queremos observar;
- hay que buscar las actividades que serán más eficaces para realizar la observación;
- hay que efectuar la corrección con los mismos criterios con los que se han formulado los objetivos de aprendizaje;
- hay que anotar y describir los resultados.

Y, más adelante, para que la evaluación sea realmente formativa será necesario:

- que el alumno conozca los resultados;
- tomar decisiones consecuentes: cambiar objetivos, cambiar métodos, diseñar planes de recuperación, etc.

Observemos los cambios más importantes en relación a anteriores propuestas:

- la evaluación deja de ser un juicio de los resultados del alumno;
- la evaluación no es solamente el punto final de una etapa;
- la evaluación es un proceso integrado en el proceso de enseñanza/aprendizaje;
- la evaluación analiza el conjunto de los elementos educativos (alumno, maestro, material, dinámica, etc.).

Esta nueva concepción de la evaluación tiene implicaciones didácticas y organizativas importantes:

- Si los objetivos de etapa están formulados en términos de capacidades, deberemos diseñar actividades evaluativas que nos informen de capacidades, y no de ítems puntuales. Por ejemplo, una prueba de evaluación en la que un alumno puntúa correctamente un texto dado nos informa del conocimiento que el alumno tiene de la puntuación, pero no de la aplicación que sabe hacer de dicho conocimiento. Solamente la redacción de un texto espontáneo nos permitirá apreciar esta habilidad.

- Si se evalúa el conjunto del proceso educativo, los claustros escolares deberán diseñar los criterios de evaluación pertinentes para cada caso, programar la periodicidad y diseñar un sistema organizativo que permita el encuentro de todos los maestros.
- Si la evaluación es un proceso a través del cual se reconduce, cuando es necesario, el proceso educativo, la escuela, el claustro y los maestros tienen que estar dispuestos a modificar todo lo que sea necesario para que la evaluación tenga una significación positiva.

Solamente nos queda añadir que la evaluación, tal como la plantea la Reforma educativa, es un proceso complejo que exige una gran evolución en la forma de actuar y de concebir las relaciones maestro-alumno, respecto a lo que estamos acostumbrados a hacer. Quizá uno de los grandes retos de la Reforma sea precisamente poder ser capaces de abandonar la idea del maestro: autoridad en el saber, transmisor de conocimientos, juez de los resultados de los alumnos, y empezar a pensar en un maestro: creador de situaciones de aprendizaje, respetuoso del proceso de aprendizaje de cada alumno, crítico con su propia actuación.

Para leer más

ÁLVAREZ, J.M. *Didáctica, currículo y evaluación: Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Barcelona. Alamex. 1985.

ROSALES, C. *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid. Narcea. 1990.

TENBRINK, T.D. *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid. Narcea. 1981.

ZABALZA, M.A. *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid. Narcea. 1987.

OBJETIVOS
Y CONTENIDOS

6. Las habilidades lingüísticas

6.1. Introducción

Conocimiento y uso de la lengua

La concepción de la lengua que tenemos a finales del siglo XX difiere mucho de la que hemos tenido durante el resto de este siglo y parte del anterior. A partir de los años 60 y gracias a las aportaciones de varias disciplinas, como la filosofía del lenguaje, la sociolingüística, la didáctica de las segundas lenguas y, más modernamente, la lingüística del texto, se ha desarrollado una visión *funcionalista* y *comunicativa* de la lengua, que ha revolucionado tanto la investigación como la enseñanza y aprendizaje de idiomas. De hecho, no se concibe un método didáctico moderno o un nuevo proyecto educativo sin este marco de referencia. Asimismo, los programas de la reforma educativa adoptan decididamente este nuevo planteamiento comunicativo.

Hasta los años 60, la lengua se había considerado básicamente como materia de *conocimiento*, como un conjunto cerrado de contenidos que había que analizar, memorizar y aprender: la fonética y la ortografía, la morfosintaxis y el léxico de la lengua. La palabra clave que aglutinaba todos esos conocimientos era *gramática*. La finalidad de la clase de lengua era aprender la estructura de la lengua: la gramática. Saber lengua quería decir tener muchos conocimientos cognitivos de este tipo y se demostraba realizando determinadas actividades gramaticales, como el análisis sintáctico, la transcripción fonética, los dictados, las conjugaciones verbales, etc.

A partir de los años 60, varios filósofos (Austin, Searle; pero también Wittgenstein bastante antes) empiezan a poner énfasis en el *uso*

de la lengua, en su funcionalidad y en lo que se consigue utilizándola. En definitiva, entienden la lengua como una forma de acción o de actividad que se realiza con alguna finalidad concreta. La lengua es un instrumento múltiple, un instrumento que sirve para conseguir mil y una cosas: encargar una comida, poner gasolina, manifestar agradecimiento, quejarse, protestar, saludar, pedir información y darla, etc. Por ejemplo, basta con pronunciar las palabras *un cortado, por favor* en el contexto adecuado, en un bar, ante un camarero, para conseguir que alguien prepare un café con un poco de leche y nos lo sirva.

Cada acción lingüística mediante la cual conseguimos algunos de estos objetivos es un *acto de habla* y consiste en la codificación o descodificación de un mensaje oral o escrito. El conjunto de los actos de habla es el conjunto de acciones verbales que se pueden realizar con una lengua, y también constituye el corpus de objetivos de aprendizaje. Se han realizado varias clasificaciones de actos de habla, que los agrupan en grandes grupos genéricos de funciones u objetivos a conseguir: pedir información, disculparse, saludar, despedirse, etc.

La palabra clave que define esta nueva visión de la lengua y que se opone a la anterior es *uso* (o también *comunicación).* El uso y la comunicación son el auténtico sentido último de la lengua y el objetivo real de aprendizaje. Según este planteamiento, aprender lengua significa aprender a usarla, a comunicarse, o, si ya se domina algo, aprender a comunicarse mejor y en situaciones más complejas o comprometidas que las que ya se dominaban. La gramática y el léxico pasan a ser los instrumentos técnicos para conseguir este último propósito.

Así pues, es importante distinguir entre *conocimiento* y *uso* de la lengua, y también entre aprendizaje de uno y del otro. Esta distinción tiene implicaciones trascendentales en la escuela. Hace ya algunos años se podía leer en el metro de Barcelona un anuncio de inglés muy sintomático sobre este aspecto. Un chico escribía algo así: *"he estudiado inglés durante muchos años, pero no sé hablarlo. Apúntate a la academia X para poder aprenderlo realmente."* Al igual que este chico, podemos aprender muchas cosas sobre una lengua, sin llegar a ser capaces de usarla nunca.

Competencia lingüística, comunicativa y pragmática

Otros conceptos importantes en enseñanza/aprendizaje de lenguas son los de *competencia lingüística, competencia comunicativa* y *competencia pragmática.*

El primer concepto se enmarca en el contexto de la lingüística generativo-transformacional de Noam Chomsky (1957). Según esta teoría, la competencia es el sistema de reglas lingüísticas, interiorizadas por los hablantes, que conforman sus conocimientos verbales y que les permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos. La competencia engloba, pues, la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico, o sea, el conjunto de la gramática. Además, competencia se opone a *actuación lingüística*, que es la ejecución efectiva de la competencia en una situación concreta, es decir: la utilización que cada hablante hace de la lengua en todos sus usos. Competencia y actuación forman una pareja de conceptos paralelos a los de *lengua* y *habla* del estructuralista F. Saussure.

El concepto de *competencia comunicativa* fue propuesto por el etnógrafo Hymes (1967), para explicar que se necesita otro tipo de conocimientos, aparte de la gramática, para poder usar el lenguaje con propiedad. Hay que saber qué registro conviene utilizar en cada situación, qué hay que decir, qué temas son apropiados, cuáles son el momento, el lugar y los interlocutores adecuados, las rutinas comunicativas, etc. Así, la competencia comunicativa es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día.

Finalmente, la *pragmática* es la rama de la semiótica y de la lingüística que se encarga de estudiar todos aquellos conocimientos y habilidades que hacen posible el uso adecuado de la lengua. Analiza los signos verbales en relación al uso social que los hablantes hacen de ellos: las situaciones, los propósitos, las necesidades, los roles de los interlocutores, las presuposiciones, etc. La *competencia pragmática* es el conjunto de estos conocimientos no lingüísticos que tiene interiorizados un usuario ideal. El siguiente esquema relaciona los tres conceptos:

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA + COMPETENCIA PRAGMÁTICA = COMPETENCIA COMUNICATIVA

Ahora bien, ¿qué relación guardan estos conceptos con la didáctica de la lengua? A grandes rasgos, la competencia lingüística se asocia con el conocimineto de la lengua, y la comunicativa con el uso. La enseñanza de la gramática se había planteado como objetivo, quizá con otras palabras, la adquisición de una buena competencia lingüís-

tica. En cambio, los planteamientos didácticos más modernos se basan en el concepto de competencia comunicativa.

Los enfoques comunicativos

El objetivo fundamental de estos enfoques no es ya aprender gramática, sino conseguir que el alumno pueda comunicarse mejor con la lengua. De este modo, las clases pasan a ser más activas y participativas; los alumnos practican los códigos oral y escrito mediante ejercicios reales o verosímiles de comunicación; se tienen en cuenta las necesidades lingüísticas y los intereses o motivaciones de los alumnos, que son diferentes y personales; etc.

Los diversos métodos o planteamientos didácticos que siguen esta nueva visión de la lengua, centrados en la comunicación, se denominan genéricamente *enfoques comunicativos*. Los primeros métodos de estas características se desarrollaron durante la década de los setenta con la finalidad de facilitar el aprendizaje de segundas lenguas a adultos. Seguramente el más conocido es el sistema *nocional-funcional*, promovido por el Consejo de Europa, que ha generado cursos multimedia bastante conocidos en nuestro país, como el inglés *Follow me* o el catalán *Digui, digui* (1984), ambos emitidos por televisión en más de una ocasión.

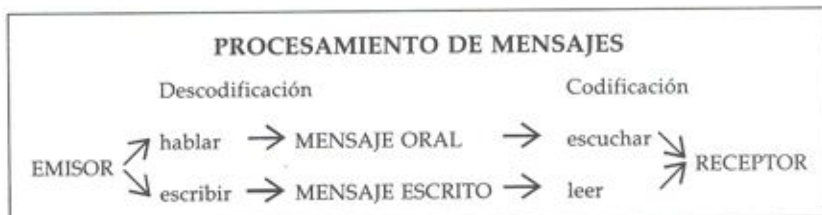
A principios de los años noventa, los planteamientos comunicativos han llegado ya, de una u otra forma, a todos los niveles educativos, y prácticamente todas las propuestas didácticas de lengua incorporan esta visión. Tanto los programas de inmersión lingüística para niños, o las propuestas de trabajo de texto a partir de la lingüística textual, como los llamados enfoques humanistas (ver apartado 7.1. "Introducción al sistema de la lengua") tienen un fondo comunicativo importante.

Ahora bien, podemos preguntarnos qué puntos tienen en común estos métodos, tan diferentes entre sí, más allá de dar importancia a la comunicación y de fomentar el uso de la lengua. ¿Qué hace que un método, un curso o un libro de texto sea comunicativo o no? ¿Cuáles son las características básicas que debe presentar? Resulta difícil plasmarlas en una lista, porque pueden existir variaciones importantes de planteamiento curricular, de programación de curso o de tipo de textos –entre muchas más! A continuación se exponen algunos rasgos generales a tomar en cuenta, que se refieren principalmente a la forma de trabajar del alumno en clase:

- Los ejercicios de clase recrean *situaciones reales* o *verosímiles de comunicación*, de manera que las diversas etapas del proceso comunicativo se *practican* en clase durante la realización de la actividad. Así, los alumnos se implican totalmente en el trabajo, porque tienen alguna motivación (vacío de información, interés por el tema, etc.), participan libremente y con creatividad (pueden elegir qué lenguaje utilizan, cómo se comunican, etc.), intercambian entre ellos algún tipo de información y reciben una evaluación (*feedback*) de la comunicación realizada.
- Los ejercicios de clase trabajan con unidades lingüísticas de comunicación, es decir, con *textos completos*, y no solamente con palabras, frases o fragmentos entrecortados.
- La lengua que aprenden los alumnos es una lengua *real* y *contextualizada*. Esto significa que los alumnos trabajan con textos auténticos, que no han sido creados especialmente para la educación y tampoco han sido excesivamente manipulados. Además, la lengua que se enseña es heterogénea, real, la que se usa en la calle, con dialectos, registros y argots, además del estándar pertinente.
- Los alumnos trabajan a menudo por *parejas* o *en grupos*. Es la mejor manera de organizar situaciones de comunicación en el aula, además de ser uno de los puntos importantes de la renovación pedagógica en general.
- Los ejercicios de clase permiten que los alumnos desarrollen las cuatro habilidades lingüísticas de la comunicación.

Cuatro grandes habilidades lingüísticas

El uso de la lengua solamente puede realizarse de cuatro formas distintas, según el papel que tiene el individuo en el proceso de comunicación; o sea, según actúe como emisor o como receptor, y según si el mensaje sea oral o escrito. Veámoslo en el siguiente esquema de la comunicación:



Hablar, escuchar, leer y *escribir* son las cuatro habilidades que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles. No hay otra manera de utilizar la lengua con finalidades comunicativas. Por eso también son cuatro las habilidades que hay que desarrollar en una clase de lengua con un enfoque comunicativo. Aquí las llamamos *habilidades lingüísticas,* pero también reciben otros nombres según los autores: *destrezas, capacidades comunicativas* o, también, *macrohabilidades.*

El nombre de macrohabilidades se utiliza especialmente para distinguir las cuatro grandes y básicas habilidades de comunicación de otras destrezas también lingüísticas pero más específicas y de orden inferior, que se denominan *microhabilidades.* Por ejemplo, la lectura en voz alta combina la comprensión lectora con la elocución oral del texto, pero se trata, sin duda, de una actividad menos frecuente y bastante especial. Del mismo modo, dentro de la habilidad de leer podemos distinguir destrezas tan diferentes como la comprensión global del texto, la comprensión de detalles laterales o la capacidad de inferir el significado de una palabra desconocida; estas tres microhabilidades forman parte de la macrohabilidad de la comprensión lectora.

Las habilidades lingüísticas se clasifican de la siguiente forma, según el código oral o escrito y el papel receptivo o productivo que tengan en la comunicación:

		Según el papel en el proceso de comunicación	
		Receptivo (o comprensión)	Productivo (o expresión)
Según el código	Oral	Escuchar	Hablar
	Escrito	Leer	Escribir

Hasta hace muy poco tiempo, las habilidades receptivas se habían denominado *pasivas* y las productivas, *activas.* La expresión *este chico tiene mucho inglés pasivo* significa que el individuo en cuestión tiene cierto dominio de las habilidades receptivas, pero es incapaz de decir

o de escribir algo en esa lengua (o que entiende mucho más de lo que puede decir o escribir). Seguramente debemos esta denominación al hecho de que hablar y escribir son observables externamente (podemos ver que el hablante mueve los labios o el lápiz), mientras que no ocurre lo mismo con la comprensión oral o lectora. Parece que cuando hablan o escriben los usuarios de la lengua estén más activos que cuando escuchan o leen. Es evidente que esta concepción es totalmente falsa y que la oposición *pasivo/activo* no es acertada. Como veremos más adelante, escuchar y leer son habilidades activas en tanto que el individuo tiene que realizar muchas operaciones que, aunque no sean observables externamente, son complejas y laboriosas.

Desde el otro punto de vista, el del canal o código lingüístico que se utilice en la comunicación, se distingue entre las habilidades orales, que tienen como soporte a las ondas acústicas, y las escritas, que se vehiculan a través de la letra impresa o manuscrita. Globalmente, el doble aparejamiento de habilidades orales/escritas y receptivas/productivas determina algunas afinidades y diferencias relevantes entre las cuatro destrezas, las cuales tienen implicaciones importantes en la comunicación real y, por añadidura, en la didáctica de la lengua en el aula.

Finalmente, cuando queremos referirnos al mismo tiempo a la recepción y a la producción de mensajes utilizamos el verbo *procesar*. El procesamiento de textos incluye tanto la codificación como la descodificación, o la recepción y la producción.

Habilidades orales y escritas

Las diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita han sido objeto de numerosos estudios, realizados desde ópticas diversas. Por una parte, se encuentra la cuestión de la relación de ambos códigos lingüísticos: determinar si el oral es antes que el escrito, si uno depende del otro o si se trata de dos *estilos* de lengua diferentes. Esta discusión tiene implicaciones didácticas importantes, ya que el código que se considere preeminente y básico recibirá mejor trato en el aula. Por ejemplo, la lingüística estructural de Saussure consideraba que la lengua oral es primera o primordial, y que la lengua escrita es una simple transcripción de aquélla; por eso, los métodos estructuro-globales de aprendizaje de una segunda lengua, basados en esta lingüística, concedían total importancia a la lengua oral y, en clase, trabajaban solamente la lengua escrita como refuerzo de la oral. Por el contrario, la opinión más extendida en la actualidad es la que

considera ambos modos equivalentes y autónomos, con funciones sociales diferentes y complementarias; por lo tanto, en el aprendizaje de la lengua deberían recibir un tratamiento independiente y adecuado a las necesidades de los alumnos.

Otro punto de interés para los estudiosos es el de las características de ambos modos de lengua. La lengua oral es más coloquial, subjetiva, redundante y abierta; con una sintaxis más simple, repleta de anacolutos, frases inacabadas, circunloquios, elipses, repeticiones, etc.; y un léxico más general y pobre, con palabras comodín *(cosa, esto o sea)*, repeticiones, onomatopeyas y frases hechas. En cambio, la lengua escrita suele ser estándar, más objetiva, precisa y cerrada; contiene un léxico específico y evita las repeticiones y la expresividad de los recursos lingüísticos populares. Así, por ejemplo, es más habitual decir *de repente* que *repentinamente, los hijos del cual* que *cuyos hijos* o *elegido* que *electo*, mientras que la segunda opción es más propia del código escrito. Para una descripción detallada de estas cuestiones, consultar Cassany (1987), Payrató (1988) y Halliday (1985).

El tercer aspecto estudiado guarda aún más relación con las habilidades lingüísticas y la comunicación, ya que hace referencia a las situaciones de comunicación oral y escrita. Puesto que el código oral es diferente del escrito, el comportamiento del usuario que habla o escribe, o que escucha o lee, es muy diferente. El siguiente esquema resume las principales diferencias.

CANAL ORAL	CANAL ESCRITO
1. Canal *auditivo*. El receptor comprende el texto a través del oído.	1. Canal *visual*. El receptor lee el texto a través de la vista. El canal visual tiene una capacidad de transmisión de información superior al auditivo.
2. El receptor percibe *sucesivamente* (uno tras otro: *proceso serial*) los diversos signos del texto.	2. El receptor percibe los signos *simultáneamente* (todos a la vez: *proceso holístico*). Esto implica estrategias de comprensión distintas para cada canal.
3. Comunicación *espontánea*. El emisor puede rectificar, pero no *borrar*, lo que ha dicho. El receptor está obligado a comprender el tex-	3. Comunicación *elaborada*. El emisor puede corregir y rehacer el texto sin dejar rastros o huellas. El lector puede escoger cuándo y

to en el momento de la emisión y tal como se emite.	cómo quiere leer (orden, velocidad, etc.), puede releer el texto.
4. Comunicación *inmediata* en el tiempo y el espacio. El código oral es más rápido y más ágil.	4. Comunicación *diferida* en el tiempo y en el espacio.
5. Comunicación *efímera (verba volant)*. Los sonidos solamente son perceptibles durante el poco tiempo que duran en el aire.	5. Comunicación *duradera (scripta manent)*. Las letras se graban en un soporte estable y perduran. El canal escrito adquiere el valor social de ser testigo y registro de los hechos.
6. Utiliza mucho los *códigos no verbales:* la fisonomía y los vestidos, el movimiento del cuerpo, la conducta táctil, el paralenguaje, el espacio de la situación, etc. En una conversación normal, el significado social de los códigos no verbales es del 65% contra el 35% de los verbales.	6. Apenas los utiliza: la disposición del espacio y del texto, la textura del soporte, etc. (aunque pueden incluirse fotos, esquemas, gráficos u otros recursos visuales).
7. Hay *interacción* durante la emisión del texto. Mientras habla, el emisor ve la reacción del receptor y puede modificar su discurso según ésta. El lenguaje oral es *negociable* entre los interlocutores.	7. No existe *interacción* durante la composición. El escritor no puede conocer la reacción real del lector.
8. El contexto *extralingüístico* tiene un papel muy importante. El código oral se apoya en él: códigos no verbales, deixis, etc.	8. El *contexto* es poco importante. El canal escrito es autónomo del contexto. El autor crea el contexto a medida que escribe el texto.

A título de ejemplo, comentamos a continuación el punto 2 del esquema. En el código oral, escuchamos y decimos, uno tras otro, los signos que forman el mensaje (*proceso serial*). Los percibimos de forma *secuencial*, porque los sonidos se emiten ordenadamente en el tiempo: no es posible producir más de un sonido a la vez y, además, nuestra capacidad de comprender sonidos emitidos a un mismo tiempo es muy limitada. En cambio, en el canal escrito podemos captar a la vez

todos los signos (*proceso holístico*), porque han sido grabados en un soporte fijo. La percepción de textos escritos es global y *simultánea*.

Estas diferencias determinan la aplicación de estrategias psicolingüísticas específicas para cada proceso de percepción. El lector puede escoger cuándo desea leer el texto y de qué manera (dando un vistazo general en primer lugar, leyendo un capítulo después, repasando más de una vez algunos fragmentos, etc.); pero quien escucha está obligado a escuchar el discurso en el momento en el que se pronuncia, ni tampoco puede escucharlo más deprisa o más despacio, ni volver a escucharlo (a no ser que lo haya grabado), ni darle un vistazo general –o, mejor dicho: ¡un *oidazo!*–. Además, los autores conocen estas características de ambos canales y construyen textos preparados para ser percibidos de una u otra forma. Quien escribe para ser leído es conciso y estructurado: escribe las cosas una sola vez y en el momento oportuno, las explica de forma minuciosa y precisa, utiliza un lenguaje especializado, etc. Quien prepara textos para ser escuchados, o quien improvisa, es redundante y repite las cosas más de una vez, comenta solamente los aspectos más generales, utiliza un vocabulario más básico, introduce digresiones, hace paréntesis, etc. No evita aclaraciones ni repeticiones, porque sabe que el receptor no puede *repasar* el texto.

Pero los hablantes no siempre acertamos al escoger las estrategias más adecuadas para hablar o escribir en cada situación. Todos hemos sufrido algunas situaciones de comunicación fallida: un congreso aburrido en el que las comunicaciones habían sido escritas para ser leídas y no escuchadas, un artículo (una exposición oral posteriormente transcrita y publicada en una revista) que no puede esconder su origen oral y que repite incansablemente las mismas ideas con diferentes palabras, un conferenciante que se explica como un libro, etc. En todos estos casos, las consecuencias de olvidar las características de la percepción de los canales oral y escrito son catastróficas. Lo más probable es que el receptor o el lector se cansen del texto y que acaben por abandonarlo.

Habilidades receptivas y productivas

La comparación entre los procesos de recepción y de producción de textos sólo ha merecido recientemente el interés de los investigadores y, por consiguiente, no disponemos aún de un extenso corpus de estudios. Los primeros análisis destacan sobre todo las similitudes entre ambos procesos, haciendo hincapié en el papel activo de un

individuo cuando lee o escucha y en las estrategias de *interpretación* del discurso que utiliza. De hecho, cuando comprendemos un texto no hacemos más que *reconstruirlo*, mentalmente, de forma paralela a cuando lo elaboramos para escribirlo o decirlo.

A pesar de todo, se pueden apuntar algunas diferencias básicas entre las habilidades receptivas y las productivas:

HABILIDADES RECEPTIVAS	HABILIDADES PRODUCTIVAS
1. Dominio más amplio de la lengua. Se comprenden variedades dialectales diferentes de la propia, un repertorio mucho más amplio de registros, mayor número de palabras que las que se utilizan para expresarse.	1. Dominio limitado de la lengua. El usuario se expresa en su variedad dialectal y tiene un dominio más restringido de los registros. Solamente utiliza algunas de las palabras que domina receptivamente.
2. El usuario no tiene control sobre el lenguaje que se utiliza en los mensajes que comprende.	2. El usario controla los mensajes que produce: escoge las formas lingüísticas.
3. Se aprenden y desarrollan antes.	3. Dependen de las receptivas en lo que respecta al aprendizaje. Solamente se puede decir o escribir lo que se ha comprendido anteriormente.
4. Las microhabilidades de la comprensión oral o escrita tienen ciertas afinidades (anticipación, inferencia de información, formulación de hipótesis de significado, uso de la información contextual, etc.) que difieren sustancialmente de las habilidades productivas.	4. Las microhabilidades de la expresión también presentan afinidades: análisis de la comunicación, búsqueda de información, selección lingüística, adecuación a la audiencia, etc.

Integración de habilidades

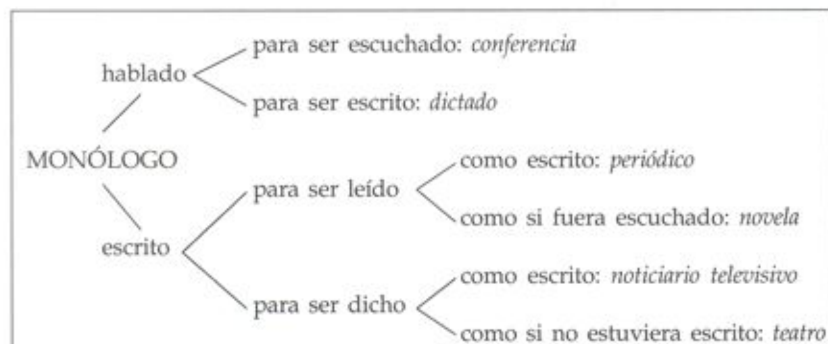
Un primer aspecto importante a tener en cuenta es que las habilidades lingüísticas no funcionan corrientemente aisladas o solas, sino que suelen utilizarse integradas entre sí; es decir, relacionas unas con otras de múltiples maneras. El usuario de la lengua intercambia con

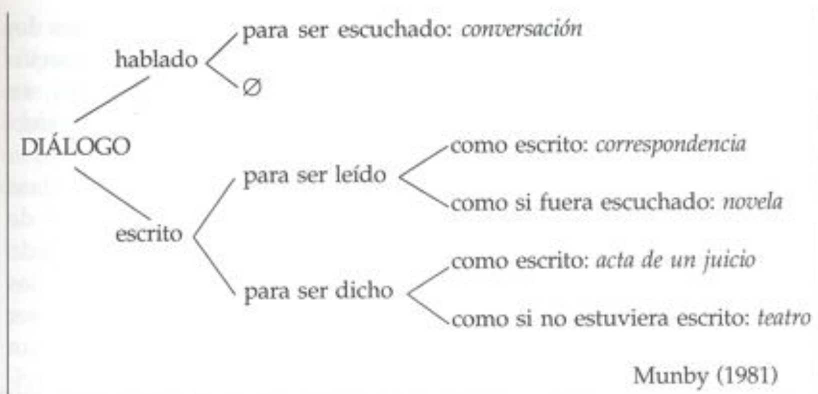
frecuencia los papeles de receptor y emisor en la comunicación; por ejemplo, en una conversación, tan pronto escuchamos como hablamos, como volvemos a hablar o a cortar la intervención del otro; cuando escribimos nos damos un hartón de leer sobre el tema que tratamos y de consultar otros libros o textos que traten del mismo.

Así, en una misma situación, sobre un tema y con el mismo lenguaje, podemos desplegar todas las habilidades lingüísticas para procesar textos diferentes. Imaginemos la situación de ir al cine a ver una película: escuchamos la película, leemos el programa de mano o la crítica de la prensa, charlamos con los amigos, la recomendamos en una carta a un compañero, etc.

La transfusión de información y de lengua del código oral al escrito y viceversa es muy habitual. Muy a menudo hablamos de lo que hemos leído o nos decidimos a escribir sobre algún tema que hemos tratado en una conversación informal. Otro ejemplo es el léxico: ¿cuántas palabras de las que decimos habitualmente no suelen utilizarse por escrito, o al revés? En definitiva, aunque distingamos entre cuatro habilidades lingüísticas, que son diferentes entre sí y que estudiamos por separado, en la comunicación actúan conjuntamente como si fueran varias herramientas que se utilizan para llevar a cabo una misma tarea: la comunicación.

Por otra parte, algunas comunicaciones utilizan habilidades distintas de las que les corresponderían aparentemente. Por ejemplo, el boletín de noticias de la radio es escrito y oralizado; una obra de teatro o una película, que habitualmente se dicen y se escuchan, mucho antes han sido escritas por un autor e interpretadas (leídas) por unos actores, que incluso lo hacen con la voluntad de esconder que se trata de un texto escrito. Así, oral y escrito se mezclan de una forma prácticamente inextrincable. El siguiente esquema distingue entre varios tipos de comunicación y habilidades mixtas:





Munby (1981)

En algunos casos incluso se hace difícil macar el límite entre un tipo de comunicación y otro. Por ejemplo, una misma exposición oral puede llegar a ser totalmente *escrita* o, al contrario, absolutamente improvisada y espontánea, según el conferenciante actúe de una forma o de otra:

Muy preparado
(- espontáneo)



1. Lectura en voz alta de un escrito. Ej.: *comunicaciones de congresos.*
2. Lectura en voz alta de un escrito, con introducción de comentarios y digresiones no escritos previamente. Ej.: *discursos políticos, informes médicos.*
3. Exposición oral/lectura en voz alta, a partir de un resumen completo y escrito del texto oral. Ej.: *explicaciones de resúmenes, comentarios de texto.*
4. Exposición oral a partir de un esquema completo y escrito. Ej.: *comentarios estadísticos y gráficos.*
5. Exposición oral a partir de un guión escrito (que contiene solamente las ideas principales). Ej.: *clases magistrales, conferencias.*
6. Exposición oral preparada mentalmente, sin soporte escrito. Ej.: *charlas, exposiciones.*
7. Improvisación. Ej.: *monólogos, confesiones.*

Nada preparado
(+ espontáneo)

La decisión de escoger uno de los seis tipos de exposiciones depende de las características de la situación: la audiencia, la especificidad del tema, el grado de conocimiento que tenga el orador, su seguridad y experiencia, etc. En cualquier caso, el acierto en la elección es decisivo para el éxito de la comunicación.

Por todo esto, la didáctica de las habilidades lingüísticas en clase debe ser igualmente integrada. El desarrollo de las capacidades de comprensión y de expresión tiene que ser equilibrado. Sería absurdo e irreal trabajar cada habilidad de forma aislada, al margen de las demás. La interrelación entre habilidades orales y escritas debe ser estrecha. Es lógico que un texto escrito (una noticia, un artículo o un fragmento literario) se trabaje desde la comprensión, mediante ejercicios de lectura intensiva, y también desde la expresión, mediante comentarios de texto, redacciones, reconstrucciones o adaptaciones libres del escrito, etc. La visión de un vídeo cultural también puede prepararse con ejercicios específicos de comprensión que hagan hincapié en aspectos concretos del discurso oral, pero también a través del debate organizado y la exposición formal sobre el tema.

Frecuencia de uso e importancia

La frecuencia de uso y la importancia de cada habilidad lingüística varían notablemente según el individuo y el tipo de vida *comunicativa* que lleve. Si bien a finales del siglo XX, en Occidente, parece imposible vivir sin tener que leer o escribir (impresos, cartas, documentos administrativos, etc.), todavía podríamos encontrar personas que mantienen escasos contactos con la letra escrita, junto a otras que, por motivos de trabajo o por necesidad —y también por placer!— escriben o leen constantemente. Del mismo modo, hay oficios que requieren aplicar principalmente alguna de las habilidades (telefonista, locutor, corrector, administrativo, etc.), y también personas a las que les gusta alguna de ellas y la utilizan preferentemente. A pesar de todo, resulta ilustrativo reflexionar sobre el tiempo que dedicamos a utilizar cada habilidad y sobre su importancia.

Rivers y Temperley (1978) y Gauquelin (1982) citan algunos datos bastante interesantes al respecto. En primer lugar, recordemos que la comunicación ocupa alrededor de un 80% del tiempo total de los seres humanos, ya sea en período de trabajo o de ocio. Hay que destacar especialmente este punto: no se trata solamente de que la comunicación verbal sea un proceso básico para el desarrollo de la persona,

que sea la fuente de la socialización y el aprendizaje, etc. es, además, lo que hacemos contínuamente mientras vivimos. En segundo lugar, este tiempo global se reparte de la siguiente forma entre las habilidades lingüísticas (el cálculo se ha hecho sobre la jornada laboral de un profesional norteamericano; no se especifica su profesión ni su tipo de actividad):

ESCUCHAR: 45%	HABLAR: 30%
LEER: 16%	ESCRIBIR: 9%

Los porcentajes confirman claramente que las habilidades orales son las más practicadas, con una notable diferencia respecto a las escritas. Es consecuencia lógica del carácter más espontáneo, improvisado, interactivo y ágil del código oral, en contraposición a la elaboración y la preparación más lenta que requiere el escrito. Pero seguramente lo que puede sorprender más es el destacado primer lugar que ocupa la comprensión oral, bastante por encima de la expresión. También se trata de un hecho bastante comprensible, si nos paramos a pensar un momento, porque la vida cotidiana nos ofrece muchas más posibilidades de escuchar que de hablar. En una reunión o una conversación, por ejemplo, solamente puede hablar una persona cada vez, mientras el resto escucha (dos personas pueden escuchar a la vez, pero no pueden hablar al mismo tiempo).

La primera conclusión a tomar, a la luz de estos datos, es restituir la relevancia que merecen las habilidades orales y su estudio. Es cierto que no disfrutan del mismo prestigio social ni del mismo trato mimado que las escritas. Tradicionalmente, se entendía que el objetivo fundamental de la escuela era enseñar a *leer y escribir;* y se daba a entender que el niño y la niña *ya sabían hablar*. Es evidente que esta concepción ancestral no resiste ninguna crítica seria: todos sabemos que los alumnos tienen importantes problemas de expresión (falta de fluidez y corrección, pobreza léxica e inmadurez sintáctica) y que son incapaces de llevar a cabo determinadas intervenciones orales más complicadas, como realizar una exposición monologada, hablar en público o leer en voz alta. Pero, además, resulta que este tipo de comunicaciones (así como también los diálogos, las entrevistas y los debates organizados) son las más importantes en frecuencia y, por lo tanto, las que requerirán más a menudo la participación del alumno.

Respecto a las habilidades escritas, los bajísimos porcentajes (16% y 9%) parecen reafirmar la conciencia generalizada de que cada día leemos y escribimos menos. En definitiva, que la cultura de la imagen

(el cine, la televisión, el vídeo, etc.) está desplazando a la impresa, y esto se refleja también en el uso cotidiano de las habilidades. Pero no hay que dejarse engañar por las apariencias. Resultaría curioso comparar estas estadísticas con otras similares –¡si las hubiera!–, de épocas anteriores, cuando los índices de analfabetismo era altos: seguramente no se podría llegar a ninguna constatación porque, simplemente, ni se leía ni se escribía. Por otra parte, al margen de la comparación con las habilidades orales, estos usos de la lengua escrita tienen una importancia cualitativa creciente.

La opinión generalizada que afirma que *hoy ya no se escribe como antes* o que *cada día escribimos menos* es una falacia. El argumento básico del teléfono, según el cual este aparato ha reemplazado a la comunicación escrita más usual: la correspondencia, esconde el fondo de la cuestión. Los cambios tecnológicos y la evolución de la vida moderna han modificado sustancialmente los usos y las comunicaciones escritas. Si reflexionamos un poco al respecto, veremos que, en general, incluso se han incrementado notablemente.

Por una parte, las exigencias sociales hacen que sea prácticamente imposible hacer algo sin haber rellenado un impreso de solicitud, una matriculación o redactado una instancia o un informe. Además, la preparación y la formación que se exige a los profesionales es tan elevada que contínuamente tenemos que estudiar y reciclarnos; y estos estudios se vehiculan principalmente a través de la lengua escrita. Finalmente, determinados avances tecnológicos, como el procesador de textos, el télex o el fax, también incrementan rápidamente la utilización de la escritura.

En general, el uso de la comunicación escrita se ha desplazado del ámbito personal a los ámbitos laboral y académico. Efectivamente, ya no escribimos cartas o felicitaciones familiares (nos telefoneamos), pero redactamos informes, instancias y memorias en el trabajo, y también hacemos resúmenes, tomamos apuntes y nos presentamos a exámenes escritos para nuestra formación permanente (ver "Textos académicos", pág. 338).

Por lo que respecta a la escuela, las habilidades escritas siempre han estado bien consideradas. La adquisición de la lectoescritura siempre ha sido uno de los objetivos fundamentales de la escolarización. Solamente hay que añadir algunos matices a este planteamiento. En primer lugar, hay que enfocar el trabajo de la escritura hacia la comunicación, es decir, hacia la recepción y producción de textos reales y cercanos al alumno. En segundo lugar, también conviene integrar las habilidades escritas con las orales, en un tratamiento

conjunto y equilibrado. No podemos olvidar que la capacidad de comunicarse es la suma de las cuatro habilidades lingüísticas y no solamente el dominio por separado de cada una de ellas.

Para leer más

GAUQUELIN, Françoise. *Saber comunicarse.* Bilbao. Mensajero. 1982.
Manual bastante completo sobre temas de comunicación: las cuatro habilidades y sus "secretos", la fisiología humana, técnicas de comunicación, etc.

LOMAS, Carlos; OSORO, Andrés. *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.* Barcelona. Paidós. 1993.
Una sucinta introducción a la enseñanza/aprendizaje funcional de la lengua.

6.2. Comprensión oral

¿Qué es escuchar?

Entre todas las habilidades lingüísticas, escuchar es la que suele despertar menos interés en la vida cotidiana. Podemos afirmar elogiosamente de alguien que es un buen orador, que escribe muy bien, o incluso que es un buen lector, pero decir de la misma manera que *escucha bien* o que es *un buen oyente*, resulta, como mínimo, extraño. En cambio, son más corrientes las expresiones referidas a la falta de com-prensión oral: alguien que no sabe *escuchar* o que *tiene poco oído y demasiada lengua*, etc.

Posiblemente, la imagen más popular de alguien que está escuchando es el auditorio silencioso de una conferencia, que presta atención a lo que se dice. Sin embargo, la comprensión oral no es, en la mayoría de ocasiones, una actividad pasiva o silenciosa, ni tampoco un parlamento formal es la situación más habitual. Penny Ur (1984) explica las características más relevantes del escuchar cotidiano, que son bastante reveladoras y tienen implicaciones didácticas decisivas:

- Escuchamos con un objetivo determinado (obtener información, recibir una respuesta, entender algo) y con expectativas concretas sobre lo que vamos a oír (tema, tipo de lenguaje, estilo, etc.). Esta capacidad de predecir lo que vamos a oír nos prepara para el proceso de comprensión. Muy raramente escuchamos algo sin ninguna intención ni conocimiento previos; quizá solamente cuando ponemos la radio o cuando escuchamos inesperadamen-

233861

te parte de un diálogo por teléfono o la conversación de unos vecinos (e incluso en estos casos, gracias al conocimiento que tenemos sobre el tipo de programas que se emiten, sobre los vecinos o sobre las conversaciones telefónicas, podríamos prever bastantes cosas).

- En la mayoría de ocasiones en las que escuchamos podemos ver a quien habla. Esta copresencia física permite el *feedback* inmediato, la ruptura del discurso y el aprovechamiento de las pistas contextuales. También nos brinda información no verbal.
- Mientras escuchamos, se nos exige constantemente que respondamos o que ofrezcamos *feedback* o *retroalimentación* a la persona que habla. Quien habla necesita saber si seguimos bien sus intervenciones o si es necesario que se detenga y repita alguna cosa. Nuestra respuesta puede ser verbal o, a menudo, no verbal (mirada, gestos, vocalizaciones: *mmmmmmm, ssssssí, ah....*). En la comunicación oral, el intercambio de papeles entre emisor y receptor es constante.
- Como consecuencia de estas respuestas continuas, pero también de los cambios de turno en la conversación, o del parlamento del orador (pausas, gestos, cambios de ritmo o entonación, etc.), el discurso pronunciado se fracciona en fragmentos breves que se escuchan por separado. Es decir, no escuchamos una exposición de diez minutos, sino veinte o más fragmentos de treinta segundos.
- Además del discurso verbal, otros estímulos sensoriales (ruidos, olores, aspecto visual, tacto, etc.) nos dan información que utilizamos para interpretar el texto. En una exposición oral pueden existir esquemas o diagramas en la pizarra; en una conversación informal, códigos no verbales, objetos o apretones de manos.
- Finalmente, el tipo de lenguaje que se utiliza en la comunicación cotidiana es bastante diferente del escrito y del oral utilizado en contextos más formales (escuela, trabajo, conferencias, etc.). Suele ser espontáneo (no preparado, con frases inacabadas, pausas, cambios de ritmo y de entonación, repeticiones, etc.), con un grado elevado de *redundancia* y también de *ruido* (cualquier aspecto que estorbe la comprensión: ruido ambiental, errores en la pronunciación del emisor, falta de atención del receptor, etc.).

En definitiva, escuchar es comprender el mensaje, y para hacerlo debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmen-

te. Desde una óptica pedagógica y atendiendo a los planteamientos de la Reforma, podemos distinguir los tres tipos de contenidos que intervienen en la habilidad:

PROCEDIMIENTOS	CONCEPTOS	ACTITUDES
- Reconocer - Seleccionar - Interpretar - Inferir - Anticipar - Retener	TEXTO - Adecuación - Coherencia - Cohesión - Gramática - Presentación - Estilística	- Cultura oral - Yo, receptor - Diálogos y conversación - Parlamentos

Los procedimientos constituyen las diversas estrategias comunicativas que utilizamos para descifrar mensajes orales. Los conceptos son los mismos que los de las demás habilidades, es decir: el sistema de la lengua, las reglas gramaticales y textuales que vehiculan los discursos. Por último, la columna de las actitudes apunta los valores, las opiniones subyacentes y las normas de comportamiento que se relacionan con el acto de escuchar. Los conceptos se desarrollan en los apartados 7.2. "Texto" y 7.5. "Fonética y ortografía" y los procedimientos en las páginas siguientes. Respecto a las actitudes, merece la pena efectuar algunos comentarios en este mismo punto.

Tal como se ha dicho anteriormente, el proceso de comprensión oral implica una respuesta constante. Este hecho es aún más acusado en textos como el diálogo o la conversación. El que escucha no tiene un papel pasivo o silencioso, sino que suele ser muy *activo:* colabora en la conversación y ofrece un *feedback*. Da a entender al que habla, de una u otra forma, que sigue y comprende su discurso. Cualquier texto, cualquier proceso de comunicación, se construye necesariamente entre el emisor y el receptor; ambos colaboran de forma activa en la elaboración del mensaje. ¿Es posible hacer entender algo a alguien que no muestra ningún interés en escuchar, en entender?

Para ayudar a comprender, el receptor utiliza un conjunto de estrategias que constituyen el *perfil del buen receptor*. Algunas de estas estrategias son:

– Manifestar comprensión del discurso. Decir: *sí... sí..., ya comprendo..., ya veo...*

- Animar al emisor a seguir hablando: *¿Y entonces? ¿Estás seguro? ¡No puede ser cierto!* ...
- Anticipar el discurso: *¡Y seguro que después se marchó! Y se acaba aquí, ¿verdad?...*
- Acompañar el discurso con un buen comportamiento no verbal: mirar a los ojos, asentir, sonreír...

André Conquet (1983), en una línea similar y en un libro destinado a la autoformación de adultos, propone un *Decálogo del oyente perfecto*, que recoge algunas de las ideas anteriores. Sus consejos pueden ser más útiles para las situaciones de comprensión más formales (conferencias, exposiciones, etc.):

DECÁLOGO DEL OYENTE PERFECTO

1. Adoptar una actitud activa. Tener curiosidad.
2. Mirar al orador.
3. Ser objetivo. Escuchar lo que dice una persona distinta de nosotros mismos.
4. Conectar con la onda del orador. Comprender su mensaje y su manera de ver las cosas.
5. Descubrir en primer lugar la idea principal.
6. Descubrir también los objetivos y el propósito del orador.
7. Valorar el mensaje escuchado.
8. Valorar la intervención del orador.
9. Reaccionar al mensaje.
10. Hablar cuando el orador haya terminado.

Globalmente, los dos documentos anteriores proponen una determinada actitud de escuchar. Requieren un papel activo y participativo; un respeto por el emisor y sus ideas, objetividad, etc. Combaten los comportamientos más o menos extendidos de no dar importancia a esta habilidad y no concederle un espacio: sentir desinterés por lo que dicen los demás, estar motivado solamente por expresar las ideas propias, cortar las intervenciones de los demás, etc. El fomento de actitudes de este tipo, incluso más allá del estricto hecho lingüístico, debe ser también uno de los objetivos prioritarios de la clase de lengua, además del desarrollo de las estrategias y de los conceptos más conocidos.

Modelos y estrategias de comprensión

La didáctica de las segundas lenguas es una de las disciplinas que más ha avanzado en el estudio de las estrategias y del proceso de comprensión oral. En los últimos años se ha multiplicado la bibliografía sobre el tema, tanto desde la óptica de la teoría psicolingüística como desde la práctica didáctica en el aula. Y es que resulta imposible adquirir una nueva lengua o desarrollar el lenguaje hasta niveles avanzados si no se dispone de una buena capacidad de comprensión oral.

Varios autores (entre otros: Rivers y Temperley 1978, McDowell 1984, McDowell y Stevens 1982, y Rixon 1981) proponen modelos del proceso de comprensión, con pocas diferencias entre sí, que son la base del siguiente esquema:

MODELO DE COMPRENSIÓN ORAL



Para exponer cómo actúa este proceso y sus diversas estrategias utilizaremos un ejemplo corriente: una conversación en la calle. Mientras recorremos el paseo del pueblo o de la ciudad, un amigo nos explica las incidencias de las últimas vacaciones.

El proceso empieza antes de que se inicie propiamente el discurso, con un importante conjunto de estrategias de *precomprensión*. En primer lugar, ya nos hemos encontrado otras veces con esa persona y tenemos experiencia sobre cómo se desarrolla la comunicación: sabemos de qué temas trata, cómo habla (tono, estilo, lenguaje, ritmo, etc.), el significado personal de determinadas expresiones, etc. Las características concretas del encuentro determinan otros puntos: hace tiempo que no nos vemos, hace poco que han terminado las vacaciones, a ambos nos gusta viajar, etc. Y además, si queremos ver a esa persona es porque nos mueven unos objetivos determinados que dirigirán la conversación y nuestra comprensión: saber cómo está, cómo ha pasado las vacaciones, qué ha hecho, etc.

Tenemos esta información almacenada en la memoria a largo plazo y la actualizamos antes y durante el proceso de comprensión. Como se trata de una información y una experiencia compartida entre el emisor y el receptor, constituye una base sólida sobre la cual construimos la comprensión. Cuando no conocemos al interlocutor, no podemos prever tantos datos y la comunicación depende exclusivamente del discurso. Pensemos, por ejemplo, en la comunicación con personas de otras culturas con quienes compartimos una lengua franca de relación: aunque comprendamos las palabras, la intercomprensión es más difícil porque no compartimos un mismo conocimiento del mundo.

Ya en plena conversación, el receptor despliega un abanico de estrategias:

- *Reconocer*. Identificamos como propios y conocidos una serie de elementos de la secuencia acústica: sonidos, palabras, expresiones. Podemos discriminar los sonidos articulados que pronuncia nuestro amigo (su voz, los sonidos y las palabras de nuestra lengua) del resto de sonidos que captamos (coches, otras conversaciones, silbidos, etc.). También somos capaces de segmentar el discurso en las unidades significativas (fonemas, morfemas, palabras, etc.) que lo componen.
- *Seleccionar*. Entre los diversos sonidos, palabras, expresiones e ideas reconocidos, escogemos los que nos parecen relevantes, según nuestros conocimientos gramaticales y nuestros intereses, y los agrupamos en unidades coherentes y significativas. Dejamos a un lado los sonidos no distintivos, así como las palabras y las ideas que no parecen aportar datos relevantes.
- *Interpretar*. Según nuestros conocimientos de gramática y del mundo en general, atribuimos un sentido a la forma que hemos

intensiva (por ejemplo, el comentario de textos breves en clase) y *lectura extensiva* (por ejemplo: libros de lectura para cada asignatura). Tiene una óptica didáctica muy clara y distingue entre dos actividades diferentes de aprendizaje, con objetivos, recursos y procedimientos diversos. A partir de Munby (1986), y Ribé y Dejuan (1984) se pueden marcar las siguientes oposiciones entre estos dos tipos de aplicación didáctica:

Lectura intensiva	Lectura extensiva
– Con textos cortos.	– Con textos largos.
– Explotación didáctica en el aula.	– Lectura más "natural" fuera del aula.
– Énfasis en el entrenamiento de microhabilidades.	– Énfasis en el fomento de hábitos y placeres de lectura.
– Énfasis en diversos tipos de comprensión: idea central, detalles, reflexión gramatical, etc.	– Comprensión global.
– Incluida en los libros de texto.	– Relacionada con la biblioteca de clase, de centro, de barrio, etc.

En los posteriores apartados de didáctica se retomará esta distinción para exponer varios recursos y procedimientos pedagógicos que pueden seguirse dentro y fuera del aula.

Perfil del buen lector

En primer lugar, los buenos lectores *leen* o perciben el texto de una manera determinada, son más eficaces al mover los ojos delante de un papel escrito. El lector competente:

- Lee habitualmente en silencio, pero también puede oralizar, si es necesario.
- No cae en los defectos típicos de lectura: oralización, subvocalización, regresiones, etc. (ver apartado "Defectos de la lectura").
- Lee con rapidez y eficientemente. Hace fijaciones amplias, rápidas y selectivas.
- Se fija en unidades superiores del texto: frases, palabras, etc. No repasa el texto letra por letra.

Además, el lector competente no lee siempre de la misma forma, sino que se adapta a cada situación y utiliza varias microhabilidades

seleccionado anteriormente. Imponemos una estructura sintáctica a cada palabra, y un valor comunicativo a cada oración.

- *Anticipar*. Durante el discurso también anticipamos lo que el emisor puede ir diciendo (palabras, ideas, opiniones, etc.), del mismo modo que lo hacíamos durante la *precomprensión*. A partir de las entonaciones, de la estructura del discurso, del contenido, etc. podemos prever lo que seguirá.
- *Inferir*. Mientras escuchamos la cadena acústica y la procesamos, también obtenemos información de otras fuentes no verbales: el contexto situacional y el hablante. Observamos los códigos no verbales que lo acompañan (gestos, cara, movimientos, vestido, etc.), su actitud (estado de ánimo, tono, etc.) y también la situación (andando por la calle, parándonos, etc.). Todos estos datos nos ayudan a comprender el significado global del discurso.
- *Retener*. Determinados elementos del discurso, que el receptor considera importantes (lo que ya se ha interpretado, el sentido global, algún detalle, una palabra, etc.), se guardan durante unos segundos en la memoria a corto plazo para poderlos utilizar para interpretar otros fragmentos del discurso, y también para reinterpretarlos de nuevo. Con el discurso acabado, los datos más generales y relevantes quedan almacenados en la memoria a largo plazo, que los podrá retener durante un período de tiempo considerable.

Para poder poner en práctica estas microhabilidades, son necesarios e ineludibles conocimientos más o menos globales sobre la gramática (fonología, morfosintaxis) y el léxico de la lengua, que nos permitan reconocer, segmentar e interpretar los enunciados lingüísticos. De hecho, cada individuo comprende el discurso oral según su dominio gramatical y su diccionario personal. Si solamente conocemos el vocabulario básico, tendremos que estar muy atentos al discurso y aún así es muy posible que se nos escapen detalles o datos relevantes; por el contrario, con una buena base lingüística, podemos comprenderlo todo de una forma más relajada.

También hay que recordar que estas microhabilidades no trabajan en un orden determinado, sino que interactúan entre sí a un mismo tiempo, en diversos niveles del lenguaje (sonidos, palabras, frases, ideas, etc.). Por un lado, anticipamos e inferimos información semántica del discurso antes y durante la comprensión, pero también, y al mismo tiempo, discriminamos los sonidos pronunciados y les asigna-

mos un significado según nuestra gramática. Ambos procesos interactúan y construyen progresivamente y entre sí la comprensión oral.

Finalmente, merece la pena remarcar que este proceso de comprensión está íntimamente relacionado con otras capacidades cognoscitivas generales, como la atención y la memoria, que incluso determinan su desarrollo. Esto resulta especialmente apreciable en los alumnos más pequeños, que tienen poco educada la atención y la capacidad retentiva y que, además, disponen de un limitado conocimiento del mundo. Por ejemplo, es fácil observar que los niños y las niñas a menudo retienen solamente una indicación, la primera, de un conjunto mayor, porque ya han dejado de sentir interés y ya no escuchan. De hecho, los niños sienten más interés por hacerse entender que por entender a los demás.

Microhabilidades

A partir del modelo y de las estrategias de comprensión anteriores, podemos clasificar las microhabilidades siguientes:

MICROHABILIDADES DE LA COMPRENSIÓN ORAL

Reconocer
- Saber segmentar la cadena acústica en las unidades que la componen: sonidos y palabras, el artículo y el nombre, verbo y pronombres, combinación de pronombres, etc.
- Reconocer los fonemas, morfemas y palabras de la lengua.
- Discriminar las oposiciones fonológicas de la lengua: vocal tónica/vocal átona, *cama/cana*, *paja/caja*, *vamos/manos*, etc.

Seleccionar
- Distinguir las palabras relevantes de un discurso (nombres, verbos, frases clave, etc.) de las que no lo son (muletillas: *o sea*, *eeeeh*, repeticiones, redundancia, etc.).
- Saber agrupar los diversos elementos en unidades superiores y significativas: los sonidos en palabras, las palabras en sintagmas, los sintagmas en oraciones, las oraciones en párrafos o apartados temáticos, etc.

Interpretar

Comprender el contenido del discurso.
- Comprender la intención y el propósito comunicativo.
- Comprender el significado global, el mensaje.
- Comprender las ideas principales.

- Discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes.
- Comprender los detalles o las ideas secundarias.
- Relacionar las ideas importantes y los detalles (tesis y ejemplo, argumento y anécdota, etc.).
- Entender las presuposiciones, los sobreentendidos, lo que no se dice explícitamente: ambigüedades, dobles sentidos, elipsis.

Comprender la forma del discurso

- Comprender la estructura o la organización del dircurso (sobre todo en los monólogos extensos: las diversas partes, los cambios de tema, etc.).
- Identificar las palabras que marcan la estructura del texto, que cambian de tema, que abren un nuevo tema y lo concluyen.
- Identificar la variante dialectal (geográfica, social, argot, etc.) y el registro (nivel de formalidad, grado de especificidad, etc.) del discurso.
- Captar el tono del discurso: agresividad, ironía, humor, sarcasmo, etc.
- Notar las características acústicas del discurso:
  · La voz: vocalización, grave/agudo, actitud del emisor, etc.
  · El discurso: ritmo, velocidad, pausas, entonación, etc.

Anticipar

- Saber activar toda la información que tenemos sobre una persona o un tema para preparar la comprensión de un discurso.
- Saber prever el tema, el lenguaje (palabras, expresiones, etc.) y el estilo del discurso.
- Saber anticipar lo que se va a decir a partir de lo que ya se ha dicho.

Inferir

- Saber inferir datos del emisor: edad, sexo, carácter, actitud, procedencia socio-cultural, propósitos, etc.
- Saber extraer información del contexto comunicativo: situación (calle, casa, despacho, aula, etc.), papel del emisor y del receptor, tipo de comunicación, etc.
- Saber interpretar los códigos no verbales: mirada, gesticulación, movimientos, etc.

Retener

- Recordar palabras, frases e ideas durante unos segundos para poder interpretarlas más adelante.
- Retener en la memoria a largo plazo aspectos de un discurso:
  · Las informaciones más relevantes: tema y datos básicos.
  · La situación y el propósito comunicativo.
  · La estructura del discurso.
  · Algunas palabras especiales (raras, nuevas, relevantes).
- Utilizar los diversos tipos de memoria (visual, auditiva, olfativa, etc.) para retener información.

Estas microhabilidades tienen una incidencia variada según la edad y el nivel de los alumnos. Los más pequeños necesitan trabajar los aspectos más globales de la comprensión (tema e ideas básicas), de la atención y de la retención, que son transcendentales para su desarrollo cognitivo. En cambio, los mayores ya pueden trabajar las microhabilidades más refinadas: comprender la forma y los detalles del texto o inferir datos de la situación.

Didáctica

En general, alumnos y maestros no solemos tener en cuenta la habilidad de escuchar en la clase de lengua. Seguramente no discutimos su importancia, pero en la práctica no le dedicamos una atención especial. Se supone que los alumnos ya saben escuchar y que vale más que apliquemos nuestros esfuerzos en otras direcciones: lectura, escritura, gramática, etc. Cuando los niños y las niñas llegan al parvulario ya entienden las cosas más elementales y, progresivamente, durante su escolarización, desarrollarán esta habilidad de forma natural, paralelamente a su crecimiento y sin necesidad de un tratamiento didáctico específico. Los alumnos aprenden a escuchar de la misma manera que aprenden todas aquellas cosas que los maestros no nos proponemos enseñar formalmente.

Varios hechos contribuyen a fomentar esta situación: la literatura sobre didáctica ha empezado a tratar este tema muy recientemente, hay pocos materiales para trabajar en clase, resulta difícil evaluar la comprensión puesto que se trata de un proceso no observable externamente (a diferencia de la expresión oral o escrita), etc.

No obstante, resulta bastante habitual tener que repetir las instrucciones de un ejercicio más de cuatro y cinco veces para conseguir que se comprendan, que un chico no pueda resolver un problema de cálculo porque no comprende la formulación oral, o que una chica tenga dificultades para seguir las explicaciones sobre el contenido de una asignatura. Y no hablemos ya de niveles de comprensión más refinados, como el captar la ironía, el sarcasmo, las ambigüedades o los dobles sentidos de un discurso, que se escapan a la mayoría de alumnos, incluso en los niveles más avanzados. Es a partir de estos detalles que los maestros nos reafirmamos en el convencimiento de que los alumnos tienen carencias importantes de comprensión que incluso les impiden desarrollarse en otras materias.

De hecho, los alumnos dedican mucho tiempo a escuchar en la escuela, básicamente durante las exposiciones magistrales de los maestros. Colomer y Camps (1991) citan estudios según los cuales los profesores tendemos a hablar durante un 70% del tiempo, en las clases más tradicionales, y que a menudo estos parlamentos sirven para explicar los escritos del libro de texto. Y no hay que olvidar los porcentajes de uso de cada habilidad (apartado "Frecuencia de uso e importancia", pág. 96), que revelaban que pasamos la mayor parte del día, ya sea en la escuela o fuera de ella, escuchando.

Todo esto nos lleva a darnos cuenta de la gran paradoja que representa la comprensión oral en la escuela. Es una de las habilidades que los alumnos practican más a menudo, es uno de los procedimientos instrumentales más relevantes para conseguir otros aprendizajes, pero no se trabaja de forma específica y decidida. Los alumnos no adelantan en Naturales o Sociales porque no saben comprender, pero en el área de Lengua no trabajan estas carencias.

Por otra parte, cuando nos decidimos a preparar actividades de comprensión, lo primero que se nos ocurre es hacer un dictado, leer una historia en voz alta o pedir a los alumnos que tomen notas en una exposición-conferencia de carácter formal, además de hacer un eventual pase de vídeo o de preparar una representación teatral. En este tipo de ejercicios, el alumno tiene una actitud pasiva e inhibida. No tiene objetivos de comprensión ni expectativas sobre el texto. Se le pide que esté en silencio durante bastante rato, y solamente al final se le harán preguntas tópicas de comprobación de la comprensión.

Este tipo de prácticas globales ayuda indudablemente a desarrollar la comprensión, pero difieren bastante de las características del proceso de comprensión oral expuestas anteriormente. Utilizan exclusivamente un lenguaje formal, con un importante apoyo escrito, no existe *feedback* durante el discurso, y el alumno se enfrenta a estas prácticas sin poder usar las estrategias de anticipación o inferencia; no se le ha planteado ningún objetivo ni ninguna expectativa de comprensión, y, por lo tanto, tampoco estará motivado para interpretar, retener y almacenar información.

El alumno acaba desarrollando su capacidad de comprensión oral de una manera demasiado espontánea y descontrolada. Por el contrario, los ejercicios de comprensión oral deben ser específicos y calculados, preparados para practicar las estrategias variadas del proceso y para incidir en los aspectos que resulten más difíciles para el alumno.

Consideraciones generales

En primer lugar, el alumno necesita mucha práctica para desarrollar la habilidad de escuchar. Los ejercicios deberían ser frecuentes, breves e intensivos. Son más útiles las actividades cortas, variadas y activas (juegos, dictados breves, diálogos, etc.) de 5 o 10 minutos como máximo, que las largas y aburridas exposiciones para tomar apuntes (sin que esto quiera decir que no puedan hacerse de vez en cuando y de forma preparada). Estas prácticas se pueden combinar con el trabajo de las demás habilidades y del sistema de la lengua. Antes de estudiar un punto de gramática se puede escuchar un texto que ejemplifique dicho aspecto, o se puede analizar una exposición antes de practicarla.

Otro aspecto importante es que resulta necesario poner énfasis en la comprensión y no en el resultado del ejercicio. No es tan importante que los alumnos resuelvan correctamente una tarea como que se den cuenta de sus errores y los corrijan. El maestro debe fomentar esta actitud de trabajo haciendo hincapié en la comprensión durante la actividad, y no en el resultado final. Por ejemplo, en un dictado es mejor repetir el texto varias veces y pedir a los alumnos que se concentren en determinadas palabras que pasar directamente a sumar el número de errores.

También está claro que no hay que entender cada una de las palabras que forman un discurso para comprender perfectamente su significado. No hay que hacer preguntas exhaustivas sobre el texto, sino enfocar selectivamente el ejercicio de comprensión hacia alguna o algunas de las microhabilidades requeridas. Tampoco hace falta que los maestros *nos interpongamos* entre el discurso y el alumno, parafraseándolo y explicándolo de cabo a rabo, con la intención de ayudar; de esta manera el alumno practica la comprensión de la explicación del maestro, pero no la del texto original, que puede presentar otras dificultades.

El material de comprensión debe ser real y variado. Por una parte, tiene que mostrar un lenguaje auténtico (con vacilaciones, repeticiones, redundancias, quizá incluso alguna incorrección, etc.), y debe incluir una dosis natural de *ruido* (interferencias acústicas, ruido ambiental, equivocaciones, etc). Las grabaciones y las exposiciones espontáneas y reales son mejores que las preparadas para ser ejercicios en clase. Por otra parte, debe ser variado, con muestras de diferentes variantes dialectales, de diferentes registros (formal y coloquial) y de todo tipo de textos y temas. De este modo, los alumnos se acostumbran a escuchar todo tipo de lenguajes y amplían su capacidad comprensiva.

Respecto a los ejercicios de comprensión, merece la pena apuntar algunas de sus características:

- Los alumnos deben tener una razón para escuchar, que tiene que constituir la tarea del ejercicio.
- Deben formular de forma visible y observable (anotando, escribiendo, hablando, etc.) su comprensión, de manera que se pueda comentar, mejorar, evaluar. Por eso es interesante trabajar con soportes visuales: papel, notas, esquemas, fotografías, dibujos, etc.
- Los alumnos tienen que poder escuchar más de una vez el texto oral, para poder concentrarse en puntos determinados: la pronunciación, el significado de alguna palabra, la entonación, etc.

Finalmente, para poner en práctica los ejercicios de comprensión, se pueden seguir los pasos siguientes:

1. Introducir el tema del texto que se va a escuchar y presentar la situación. Puede relacionarse con los intereses personales de los alumnos, para motivarlos. Este punto es importante porque permite la anticipación.
2. Presentar de forma concreta y clara la tarea que debe realizar el alumno. Por ejemplo: entender una idea principal, una información determinada, contar el número de veces que aparece una palabra, inferir información sobre el hablante, etc. Especificar cómo debe darse la respuesta: escribiendo, haciendo un dibujo, etc.
3. Escuchar el discurso oral: hacer el discurso, leer en voz alta, poner el magnetófono o el vídeo, etc. Los alumnos trabajan individualmente.
4. Pedir a los alumnos que comparen sus respuestas por parejas o en pequeños grupos.
5. Escuchar nuevamente el discurso.
6. Comparar las respuestas por parejas, en pequeños grupos o a nivel de grupo clase. Acabar la actividad verificando si son correctas, volviendo a escuchar el discurso oral y deteniéndose en los puntos importantes.

Los pasos del tres al seis pueden repetirse dos o incluso tres veces, de manera que los alumnos puedan ir llenando sus vacíos de com-

prensión. En general, se trata de poner énfasis en el proceso de comprensión, en el trabajo progresivo de reelaboración del significado. Por eso es interesante poder escuchar el texto varias veces.

Algunos ejercicios

A continuación presentamos algunas muestras de ejercicios de comprensión oral, como siempre sin ninguna pretensión de exhaustividad. También hay que tener en cuenta que los ejercicios de comprensión implican a menudo una expresión, y viceversa. Por eso, en el apartado 6.3. "Expresión oral" se pueden encontrar más respuestas útiles. Además, para el desarrollo de la comprensión son muy útiles, y pronto pasarán a ser imprescindibles, el magnetófono y el vídeo. En los dos apartados siguientes se tratan a fondo estos dos medios.

EJERCICIOS DE COMPRENSIÓN

1. Juegos mnemotécnicos
2. Escuchar y dibujar
3. Completar cuadros
4. Transferir información
5. Escoger opciones
6. Identificar errores
7. Aprendizaje cooperativo

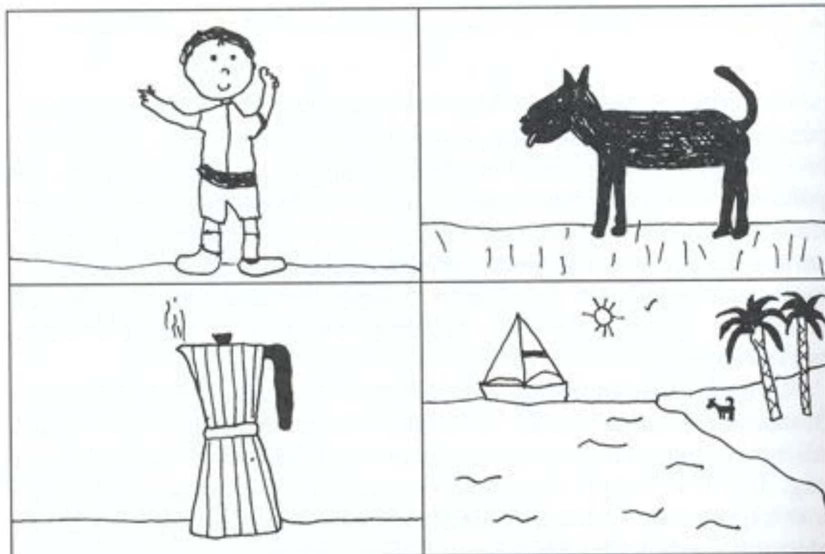
1. *Juegos mnemotécnicos.* Algunos juegos populares son muy útiles para trabajar la comprensión, sobre todo con los alumnos más pequeños. Por ejemplo, el juego de decir y repetir palabras, las listas de palabras con alguna característica determinada o la frase maldita (una frase muy larga que debe decirse, recordarse y repetirse), las adivinanzas, la literatura popular (fábulas, pareados, etc.). Por ejemplo, memorizar estribillos de cuentos y saber repetirlos en el momento adecuado: *Soplaré y soplaré, y tu casita tiraré* (con la rima y el ritmo como recurso mnemotécnico).

Otros juegos son útiles para los más mayores, como el teléfono (transmitir información de un alumno a otro y ver cómo se va perdiendo o degradando progresivamente), el dictado de secretario (ver pág. 425), o el simple ejercicio de retención del máximo de datos de una exposición. Todos los ejercicios desarrollan las capacidades de atención y retención, además de la comprensión.

2. *Escuchar y dibujar*. El resultado de la comprensión se puede plasmar en un dibujo. Por ejemplo, cada alumno dibuja en un cuadrado la distribución de los muebles de su habitación y después, por parejas, se dan instrucciones para que cada uno dibuje el plano del otro. Al final, se comparan los dibujos, ¡que deben ser parecidos! También puede hacerse que un alumno (o el profesor) dé instrucciones para hacer algún dibujo geométrico (un cubo, una figura, etc.), o marcar el recorrido que ha seguido un personaje en un mapa o en un plano. O se puede hacer un dictado de dibujos –¡con permiso de los maestros de Plástica!–, que tanto gusta a los más pequeños: el maestro describe objetos y personajes y los alumnos los dibujan. Estas son las instrucciones que daría el maestro y una hipotética respuesta del alumno:

Instrucciones:

"En el cuadrado de arriba a la izquierda, dibujad un niño con la cabeza muy grande, vestido con pantalones y... // En el cuadrado superior derecho, un perro grande y travieso, de color negro... // En el espacio de abajo a la izquierda, una cafetera que hierve y hace café, con una nariz enorme... // En el último, dibujad una barca de vela que llega a una isla con palmeras y animales..."



3. *Completar cuadros.* Los alumnos tienen que completar un cuadro a partir de las exposiciones orales. Por ejemplo, puede tratarse de entrevistas a personas sobre sus deportes favoritos, de la biografía de un personaje célebre, de una lista de argumentos sobre un tema polémico, o también puede ser una explicación más técnica sobre los sistemas de reproducción de la célula. Este podría ser el cuadro del primer ejemplo:

	Juan	Mercedes	Nuria
¿Quién es?			
Deportes practicados			
Horas de dedicación			
Motivos			

4. *Transferir información.* En vez de un cuadro, lo que se tiene que completar a partir del texto oral puede ser un esquema, un texto con espacios en blanco o un dibujo al que haga falta añadir nombres y datos. Este tipo de técnica es especialmente útil para temas más especializados: Ciencias Naturales y Sociales, Química y Física, etc. También se puede pedir a los alumnos que anoten la información oral en un papel, siguiendo una pauta determinada, y el ejercicio se convierte en una tarea de tomar apuntes.

5. *Escoger opciones.* Por ejemplo, los alumnos tienen tres fotografías o más (de personas, paisajes, objetos, etc.) y han de descubrir cuál corresponde a la descripción que escuchan (como en el ejercicio de lectura, pág. 229).

6. *Identificar errores.* Consiste en hallar las mentiras o errores, previamente avisados, que contiene un discurso oral. Por ejemplo, los alumnos tienen que explicar lo que suelen hacer durante el día, intro-

duciendo tres mentiras que el resto de alumnos debe descubrir. También, a partir de un mural visible para todos, el maestro o un alumno hace una descripción física con algunos errores premeditados que los demás tienen que descubrir.

7. *El aprendizaje cooperativo.* No queremos acabar este apartado de recursos sin tratar este enfoque metodológico norteamericano, que hace especial hincapié en la adquisición de las habilidades de comprensión. El aprendizaje cooperativo *(cooperative learning)* sustituye el trabajo individual y la competitividad en el aula por la cooperación entre alumnos que forman auténticos equipos de trabajo. Pero para poder constituirse como equipo de trabajo real y productivo, los alumnos tienen que entrenarse y desarrollar las habilidades necesarias para trabajar en equipo: saber dialogar, conversar, escuchar a los demás, leer en voz alta, tomar apuntes, etc. A partir de aquí, se propone un conjunto variado e interesante de técnicas para desarrollar la comprensión y la expresión, bastante influenciadas por las técnicas de dinámica de grupos y la psicología humanista. Para más información, consultar el apartado 6.3. "Expresión oral".

Pero además de todas las técnicas anteriores, también disponemos de los recursos tecnológicos del vídeo (magnetoscopio y televisión o monitor) y del audio (magnetófono radiocasete o casete). Actualmente, una clase de lengua es casi inimaginable sin disponer del audio, del vídeo o de ambas cosas.

Magnetófono y vídeo

John Pidcock (1983) inicia un artículo sobre el uso del vídeo en la clase de Lengua con el siguiente comentario:

> *La experiencia me ha enseñado que cualquier aproximación a este tema debe comenzar por pedir a los profesores de Lengua que se den cuenta de la diferencia radical entre el* consumo *y el* uso *del vídeo. Puede resultar evidente, pero todavía se encuentra a menudo una cantidad importante de maestros que piensan que, por el mero hecho de poner un vídeocasete de cualquier tipo en un aparato de reproducción, ponerlo en marcha y retirarse al fondo del aula para* compartir la experiencia con sus alumnos, usan *el vídeo, cuando lo que hacen en realidad es lo mismo que suelen hacer en su casa con la televisión doméstica, es decir,* consumirla. Usar *el vídeo es otra cosa.*

Demasiado a menudo, profesores y alumnos entendemos el vídeo y también el magnetófono, aunque quizá no tanto, como una descarga de la pesadez habitual de las clases. Después de unas cuantas sesiones densas de contenido, o bien un día especial (principio o final de trimestre, día festivo, etc.), cuando los alumnos están nerviosos y poco atentos, un buen vídeo o una canción permiten entretener y relajar a los chicos y chicas y da un tono divertido y diferente a la clase. En cambio, aún es poco frecuente entre los docentes el *uso* plenamente didáctico de estos aparatos. Las causas de este escaso aprovechamiento son numerosas: desconocimiento de las posibilidades didácticas, carencias económicas para adquirirlos, bibliografía y material escasos, etc.

Para utilizar didácticamente el magnetófono y el vídeo es necesario planificar la actividad como cualquier otra: definir los objetivos didácticos, la técnica o el ejercicio que se utilizará, el tipo de texto, la tarea que debe llevar a cabo el alumno y la evaluación final. Se trata de aprovechar estos recursos tecnológicos para trabajar el punto adecuado del programa en un momento determinado. Por eso es importante conocer las posibilidades didácticas de estos aparatos y las características metodológicas que deben reunir para poder ser utilizados satisfactoriamente.

Respecto al potencial didáctico de estos aparatos, hay que tener en cuenta los siguientes puntos:

- El magnetófono y el vídeo nos permiten introducir en clase voces y modalidades dialectales diferentes a las del maestro. De esta manera los alumnos podrán trabajar una gama variada de acentos, timbres y entonaciones verbales, y todas las variedades lingüísticas (estándar/dialectal, joven/viejo, argots, etc.). El vídeo permite mostrar todo tipo de escenarios y situaciones lingüísticas.
- Se pueden utilizar con varios objetivos didácticos: desde comprender el significado global del discurso, hasta concentrarse en detalles específicos de ironía, datos secundarios, características formales, etc. Además de trabajar los conceptos lingüísticos, se puede insistir de forma aislada en las diversas microhabilidades o procedimientos de la comprensión oral: anticipar, inferir, seleccionar, etc. Y también es útil para reflexionar sobre los valores y las actitudes: análisis de las normas de uso, connotaciones que despierta una manera de hablar determinada, etc.
- El vídeo acompaña al discurso verbal con imágenes y, por lo tanto, lo contextualiza. Los alumnos tienen mayor facilidad para

comprender la situación de comunicación y para entender el mensaje. El magnetófono permite que se concentren exclusivamente en el audio. Esto hace que el primero sea más útil para trabajar el *contenido* o significado del discurso, y el segundo la *forma* o la gramática. Estas utilidades son válidas para todos los niveles, desde los más pequeños, que empiezan a distinguir entre ruido y sonido, hasta los mayores, que diferencian unas construcciones formales de otras más coloquiales, por ejemplo.

- Se pueden realizar numerosos ejercicios diferentes con vídeo o casete. No hay que limitarse a la técnica más conocida (y paralela al consumo de la televisión o la radio) de pasar/escuchar el texto y comentarlo posteriormente. Consultar la tipología de técnicas más adelante.
- Es importante que los alumnos trabajen activamente con el material de audio o vídeo y que no se conviertan en receptores silenciosos y pasivos de sonidos e imágenes.
- El magnetófono y el vídeo son útiles para desarrollar la lengua oral en general, y no solamente la comprensión. Grabar las producciones orales de los alumnos, y la posibilidad consiguiente de escucharlas y verlas para analizar los defectos, las incorrecciones, los puntos que se pueden mejorar, permite desarrollar también la expresión. Del mismo modo, determinados discursos orales pueden actuar como modelos verbales que el alumno puede repetir o reproducir activamente.
- Pero el vídeo y el magnetófono también pueden relacionarse con las habilidades escritas. Un buen *input* de información (un vídeo cultural, una canción, un reportaje, etc.) pueden conducir a un trabajo de dibujo, de resumen escrito en forma de esquema o redacción. La integración de las habilidades de la lengua es habitual en la realidad y útil didácticamente.

Respecto a las cuestiones técnicas, hay que apuntar dos comentarios:

- Al margen de las funciones habituales de pasar adelante, parada, pausa, rebobinar, avanzar rápidamente, etc., es útil que los aparatos de vídeo tengan cuentarevoluciones, para poder localizar con precisión los documentos grabados. También ofrece bastantes posibilidades técnicas el hecho de que el vídeo disponga de una parada de imagen de calidad, para poder trabajar

con fotogramas sueltos, y una función de pasar hacia adelante y rebobinar con imagen vista.

- Para evitar *sorpresas* inesperadas e incalculables pérdidas de tiempo, se recomienda que la actividad de magnetófono y de vídeo se prepare antes de empezar la clase. Hay que instalar los equipos con antelación, graduar la calidad de imagen y sonido, verificar la visibilidad y la acústica desde todos los puntos del aula, y dejar preparada la cinta en el momento preciso en que empieza el texto. Si ocasionalmente se trabaja con un equipo desconocido, todavía es más importante que el maestro se familiarice con los mandos antes de la clase, para que pueda manipularlos con soltura a la hora de la verdad. Los maestros conocemos sobradamente lo que cuesta volver a centrar la atención en el aula si se dispersa, sea cual sea la causa.

Otra cuestión a comentar hace referencia a los materiales que pueden utilizar con magnetófono o vídeo. El escaso tratamiento que han recibido hasta ahora hace que dispongamos de escasas referencias bibliográficas. Aparte de algunas cintas con lecturas de poesía o de narrativa o de vídeos sobre temas de lengua y sociedad (historia de la lengua, argot, autores y obras de literatura), no hay mucho más. Y no hay que olvidar que la mayoría de propuestas tienen como objetivos didácticos básicos el trabajo de conceptos (gramática, historia, literatura, etc.) y se centran poco en el desarrollo de las habilidades.

En cambio, los métodos de enseñanza de segundas lenguas incluyen importantes cantidades de material audio y vídeo para desarrollar la comprensión oral. Las grabaciones y los ejercicios suelen seguir la programación del método completo, que puede organizarse por funciones lingüísticas, por temas e incluso por puntos gramaticales. Con algunas limitaciones, estos materiales también pueden ser útiles para la clase de primera lengua, si el profesor sabe adaptarlos al nivel del alumnado.

Entre los métodos de enseñanza del español como lengua extranjera, podemos destacar:

Materiales audio:

- EQUIPO PRAGMA. *Para empezar A, B* y *Esto funciona A, B*. Madrid. Edi-6. 1989.
- MARTÍN PERIS, Ernesto. *Vamos a ver*. Madrid. Edi-6. 1984.

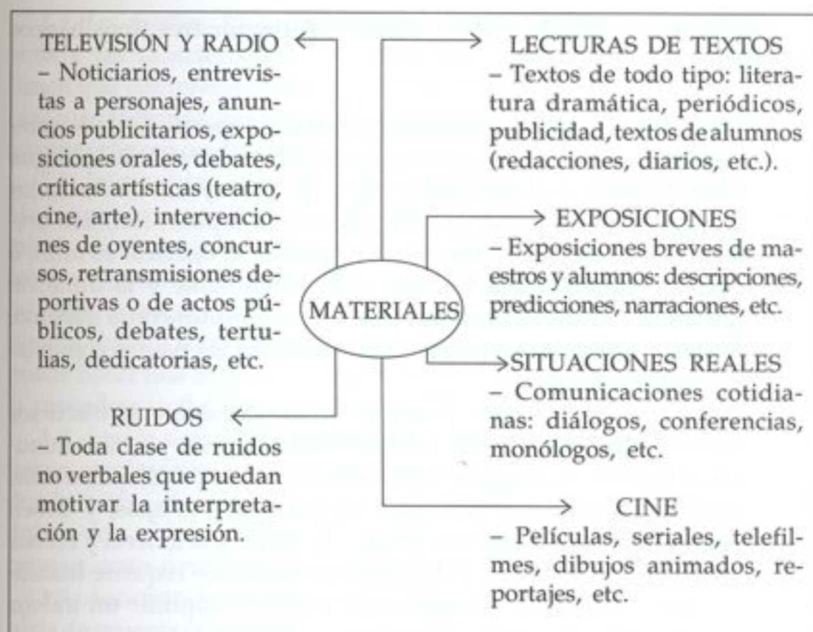
- CALVERT, Michael. *A la onda*. Londres. Thomas Nelson & sons Ltd. 1990.
- RAMOS PÉREZ, A. y otros. *Fórmula 1, 2, 3*. Libro del alumno, cuaderno de actividades. Madrid. Santillana. 1990.
- *En español 1, 2, 3*. Materiales audio. Madrid. Ministerio de Cultura. Dirección General de Cooperación. Servicio de Difusión de la Lengua.
- MIQUEL, Lourdes; SANS, Neus. *Como suena. 1:* Nivel básico. *2:* Nivel intermedio. Madrid. Difusión. 1991.
- MIQUEL, Lourdes; SANS, Neus. *Intercambio 1*. Madrid. Difusión. 1989.

Materiales vídeo:

- *Viaje al español*. Madrid. Santillana/TVE/Universidad de Salamanca. 1991.
- *En español 1, 2, 3*. Materiales vídeo. Madrid. Ministerio de Cultura. Dirección General de Cooperación. Servicio de Difusión de la Lengua. [Conjunto de secuencias de películas agrupadas por funciones lingüísticas.]
- MIQUEL, Lourdes; SANS, Neus. *Bueno, bonito y barato*. 1: Nivel básico. 2: Nivel intermedio y avanzado. Madrid. Difusión. 1991-92.

Finalmente, hay que recordar que la ejercitación de las microhabilidades de la comprensión oral puede hacerse con temas de cualquier tipo: historia, sociedad, ciencia, etc. Incluso es más interesante hacerlo así, porque el alumno puede darse cuenta de que la lengua no es únicamente un pozo de contenidos, sino también un instrumento para trabajar otros temas y otras asignaturas. Imaginemos, por ejemplo, una clase preparada a partir de un vídeo sobre los romanos o sobre la pintura surrealista. Los alumnos pueden ver el vídeo, destacar las ideas más relevantes, inferir información sobre la voz *en off* que habla, anticipar el discurso, trabajar la expresión oral a partir de un debate y la expresión escrita a partir de alguna imagen concreta, ¡todo en la clase de lengua!

Maestros y alumnos pueden prepararse sus propios materiales, grabándolos de los medios de comunicación o de situaciones reales. Podemos escoger entre una amplia gama de situaciones:



De esta manera también conseguiremos conectar con los temas de interés de los alumnos: reportajes sobre los animales, la vida salvaje o los deportes, entrevistas a músicos, publicidad de coches, dibujos animados, etc. En este tipo de actividades, los alumnos se concentrarán en el contenido y no tendrán la sensación de estar estudiando lengua.

Tipología de ejercicios

Podemos distinguir entre los ejercicios de audio (para magnetófono y vídeo), que se centran exclusivamente en el sonido, y los que también utilizan la imagen (solamente para vídeo). Aunque los primeros se pueden realizar con magnetófono, conviene recordar que la imagen, incluso siendo prescindible, complementa al sonido y motiva más a los alumnos. Es un aspecto especialmente relevante si se trabaja con grabaciones extensas: escuchar un parlamento de quince minutos en un magnetófono puede resultar aburrido, mientras que en vídeo se puede resistir perfectamente el doble de tiempo. En cambio, para ejercicios de grabación de audio el magnetófono suele ser más práctico y asequible.

Desde otro punto de vista, podemos distinguir tres tipos básicos de ejercicios:

1. *Intensivos.* Desarrollan microhabilidades específicas de la comprensión oral y se concentran en aspectos concretos de la lengua (una palabra, una estructura, etc.). En la mayoría de casos, los fragmentos a escuchar o producir (decir, repetir, etc.) son breves (menos de tres minutos), la respuesta al ejercicio es única o cerrada, los alumnos trabajan individualmente y la duración global de la actividad es de cinco o diez minutos como máximo. Todas las técnicas se pueden aplicar según las pautas comentadas anteriormente.
2. *Extensivos.* Sirven para practicar la comprensión de discursos enteros o de fragmentos extensos (entre quince y veinte minutos o más). Los alumnos escuchan el texto más relajadamente, pueden trabajar por parejas o en pequeños grupos, y deben realizar una actividad más global, de respuesta abierta y menos guiada por el maestro. Este grupo de ejercicios requiere bastante más tiempo que los anteriores y puede implicar un trabajo considerable de expresión oral y escrita.
3. *Productivos.* Tienen como objetivo desarrollar las habilidades productivas y utilizan el magnetófono y el vídeo como medios para elaborar textos orales o escritos. Comprenden tanto los ejercicios de grabación en el aula, que pueden durar unos minutos, como la elaboración de programas que audio o vídeo (noticiarios, vídeos informativos, narraciones, etc.), que pueden convertirse en tareas de una semana, un mes o incluso un trimestre.

Es evidente que a veces resulta difícil determinar si una actividad corresponde a un tipo o a otro. En la siguiente lista numerada, la primera cifra indica a qué grupo puede pertenecer cada técnica.

• Ejercicios de audio

1.1. *Idea central.* Los alumnos escuchan un parlamento breve (argumentación, exposición, etc.) y tienen que descubrir cuál es la idea central del texto: el propósito, el dato más importante o el significado final. Cada alumno, individualmente, toma notas que después se contrastan entre toda la clase.

1.2. *Los detalles.* El profesor presenta el fragmento, anticipando el tema y las características. Los alumnos lo escuchan atentamente y tienen que comprender alguna información concreta (un nombre propio, una fecha, la cantidad de veces que se repite una palabra, un adjetivo desconocido, etc.).

1.3. *Inferir datos.* Los alumnos escuchan un fragmento muy breve (de treinta segundos) de un diálogo o de una exposición y tienen que inferir de él informaciones variadas: *¿cuál es el tema?, ¿quién habla (edad, sexo, carácter, presencia, etc.)?, ¿cómo es?, ¿qué pretende?, ¿de dónde es?, ¿qué te sugiere?,* etc. Es primordial que el profesor no anticipe ningún detalle sobre el fragmento. En los niveles más avanzados, se puede hacer una lista de los rasgos dialectales que permiten identificar la procedencia del hablante.

1.4. *Sonido desnudo.* Los alumnos escuchan un fragmento breve y tienen que imaginar cómo es la situación: cuántos interlocutores hay, dónde están, cómo se encuentran dispuestos, cómo visten, etc. Si se trabaja con vídeo, primero se pasa solamente el audio y después la imagen, para contrastar las respuestas.

1.5. *Anticipación.* Los alumnos escuchan un fragmento. El maestro corta de repente la audición. Hay que anticipar cómo sigue: las palabras que se van a decir, cómo termina una frase, la respuesta que va a dar alguien, el tema, etc. Es importante que el profesor no detenga la audición en un momento cualquiera, sino en el punto oportuno, y que plantee las preguntas apropiadas (*¿qué dirá el señor X?, ¿qué contestará?).*

1.6. *Repeticiones.* Los alumnos escuchan dos o tres veces un fragmento que contiene palabras o estructuras difíciles que apenas conocen o que no dominan. Cuando se ha escuchado cada palabra o frase, el profesor detiene el aparato y se repiten los ítems lingüísticos. Si se trabaja con vídeo, se puede congelar la imagen para que los alumnos repitan, o incluso se puede pasar la secuencia sin sonido para que ellos doblen a los personajes.

1.7. *Adivinar palabras.* Antes de escuchar el texto, los alumnos tienen que hacer una lista de las palabras que pueden aparecer. El maestro expone el tema de la grabación (con una palabra es suficiente) para que los alumnos puedan anticipar temas, palabras, estructuras, etc. Es una técnica útil para que los alumnos preparen la audición utilizando sus conocimientos previos.

2.1. *Reconstrucción de un texto.* Los alumnos deben completar un texto escrito a partir de una audición; por ejemplo, a partir de una canción o de un fragmento de literatura oralizada grabados:

PROVERBIOS Y CANTARES

Nunca ______________
ni _________________
de_________ mi canción.
Yo__________________,
___________ y ______
como pompas de jabón.

perseguí la gloria
dejar en la memoria
los hombres
amo los mundos sutiles
ingrávidos, gentiles

(A. Machado, cantado por J.M. Serrat)

Los alumnos pueden repetir la audición tantas veces como sea necesario y trabajan por parejas. El maestro selecciona los vacíos o los fragmentos por completar según el nivel de los alumnos.

2.2. *Transcripción de un fragmento.* Los alumnos tienen que transcribir por escrito un fragmento oral. Lo escuchan varias veces con el magnetófono o el vídeo, lo anotan en un papel y lo reelaboran según las características de la lengua escrita. El fragmento debe ser breve, de lenguaje espontáneo (dialogado o monologado) y de buena calidad. Es un buen ejercicio para constatar las diferencias entre los canales oral y escrito.

2.3. *Análisis de exposiciones.* Los alumnos escuchan dos o tres muestras de parlamentos o exposiciones formales. A partir de un cuadro de evaluación (ver apartado 6.3. "Expresión oral"), tienen que valorar los aspectos positivos y mejorables de cada ejemplo. La actividad puede ser un punto de partida para proponer a los alumnos que ellos mismos realicen una exposición, la graben y la evalúen.

Cualquier curso actual para aprender a hablar en público, o de expresión oral, incorpora una actividad de este tipo en la cual se graba una intervención breve de diez o quince minutos de cada alumno, para autoevaluarla posteriormente. Salvando las distancias, creemos que en la clase de lengua puede organizarse un ejercicio similar: en pequeños grupos, para ganar tiempo, los alumnos graban sus propias intervenciones, de acuerdo con otras áreas del currículum (vídeo, medios de comunicación, etc.), etc. El vídeo ofrece mayores posibilidades, puesto que permite observar el comportamiento no verbal, pero el magnetófono también resulta válido.

2.4. *Comparación y análisis.* Los alumnos escuchan tres o cuatro muestras de varios dialectos o de maneras de hablar (correcta/inco-

rrecta, formal/coloquial, monólogo/diálogo, etc.). Cada alumno responde individualmente a preguntas de este tipo:

- ¿Quién habla mejor? ¿Por qué? ¿Qué diferencias existen?
- ¿Hablan la misma lengua? ¿Los has entendido a todos?
- ¿Qué manera de hablar prefieres? ¿Por qué?
- ¿Qué opiniones tiene la sociedad sobre cada manera de hablar?

Los alumnos comparan las respuestas en pequeños grupos o con toda la clase y se abre un debate sobre el tema. El objetivo es reflexionar sobre los prejuicios y las actitudes que solemos tener sobre la lengua, los dialectos y la manera de hablar. Hay que llegar a la conclusión de que no hay maneras de hablar objetivamente mejores o peores, sino solamente valoraciones subjetivas que hacemos las personas.

2.5. *Formal y coloquial.* Los alumnos escuchan atentamente dos textos de diferente grado de formalidad: uno muy formal y otro familiar o incluso vulgar. Por parejas, tienen que identificar los rasgos gramaticales que marcan a cada texto como formal o como coloquial. (Para niveles bastante elevados).

3.1. *Programa de radio.* Los alumnos tienen que grabar un programa determinado de radio: un boletín de noticias, un reportaje, una entrevista. En primer lugar, se puede hacer un trabajo extensivo de audición de emisoras reales de radio para analizar las características de los programas. A continuación se prepara el guión del programa (recogida de información, estructuración y redacción, etc.), y después se graba y se evalúa.

3.2. *Deberes grabados.* Como la mayoría de alumnos dispone de un magnetófono en casa (y de no ser así pueden utilizar el de la escuela), se pueden realizar *deberes orales* de la misma manera que los escritos: el alumno graba una exposición en casa y la lleva a clase para corregirla en grupos o por parejas. La actividad es interesante por varios motivos, además de los específicos de los deberes: el alumno se acostumbra a hablar ante una máquina, sin la presencia del receptor, y a concentrarse en el canal oral del mismo modo que lo hace en el escrito. Según nuestra experiencia, los alumnos lo encuentran divertido y diferente, y este trabajo constituye un nuevo estímulo. Algunas ideas para grabar deberes son:

- Leer en voz alta, con corrección y fluidez, un texto literario o periodístico.

- Recitar poemas o leer fragmentos teatrales.
- Escribir y exponer las instrucciones necesarias para hacer algo (hacer un dibujo geométrico sencillo, un ejercicio de gimnasia, hacer un nudo, abrocharse una camisa, peinarse, poner un reloj en hora, etc.). Para evaluar el texto, otro alumno debe intentar realizar la acción a partir de las instrucciones grabadas.
- Dejar mensajes en los contestadores automáticos.
- Grabar felicitaciones de Navidad, cumpleaños u onomásticas para los amigos.
- Explicar chistes, cuentos, narraciones, etc.

3.3. *Grabar en la calle*. Los alumnos tienen que utilizar el magnetófono para grabar conversaciones, entrevistas o diálogos espontáneos en la calle, como si fueran periodistas. Después pueden utilizar el material recogido con varias finalidades: elaborar un trabajo informativo, transcribir algún fragmento, analizar la manera de hablar de la gente, etc.

3.4. *Aprendizaje de lenguas en comunidad*. La metodología CCL *(Comunity Language Learning)* de aprendizaje de segundas lenguas para adultos utiliza el magnetófono como elemento identificador de necesidades y productor de material lingüístico para trabajar. Los alumnos se sientan formando un corro, con un magnetófono en el centro, y graban cualquier cosa que quieran decir voluntariamente (suele generarse un diálogo o una conversación). En sesiones posteriores, los alumnos trabajan con las frases que se han grabado: las escriben, las manipulan, las amplían, etc.

3.5. *Músicas*. La música es un magnífico estímulo para la expresión. A partir de una canción romántica o de baile, se puede pedir a los alumnos que expliquen, oralmente o por escrito, varias cosas: las sensaciones que les sugiere, cómo es el músico imaginario que toca la canción, dónde se puede bailar, ponerle letra, etc. O también se puede pedir a los más pequeños que la canten, la bailen o la dibujen. Hay metodologías de aprendizaje de lenguas *(Suggestopeadia)* que utilizan la música para animar el trabajo en grupo o simplemente como música de fondo.

3.6. *Ruidos*. A partir de todo tipo de ruidos (pasos, golpes, suspiros, máquinas, etc.) se puede generar un trabajo de expresión muy divertido y creativo. Los alumnos pueden identificar los ruidos, describirlos, imaginar la situación en la que se produjeron, inventar una historia a partir de ellos, etc. Maley y Duff han editado dos cintas de audio con ruidos (*Sounds interesting* y *Sounds intriguing*, CUP 1975 y 1979, respectivamente) muy útiles para la clase de Lengua.

• Ejercicios de vídeo

1.1. *Imagen congelada.* Los alumnos se fijan en un fotograma del vídeo, parado, e intentan extraer todas las informaciones posibles de la situación de comunicación. Tienen que poder responder a preguntas del tipo: *¿quién es el hablante?, ¿cómo es?, ¿dónde está?, ¿de qué debe de estar hablando?* El profesor puede ayudar indicando los detalles significativos de la imagen. Si se trata de una de las primeras imágenes del texto grabado, la actividad se puede convertir en un texto de anticipación con preguntas del tipo: *¿qué pasará?, ¿sobre qué tema hablarán estos personajes?, ¿qué palabras dirán?*

1.2. *Pensamientos y sentimientos.* Se congela la imagen de un personaje, después de oírle decir algo especial (queja, elogio, ironía, etc.) y los alumnos tienen que decir qué puede pensar, sentir y decir ese personaje. Se puede trabajar por parejas o en grupos pequeños.

2.1. *Vídeo y cuestionario.* Los alumnos leen y responden por parejas a un cuestionario sobre el vídeo que van a ver. Si no saben todas las respuestas y se equivocan, no importa. A continuación ven el vídeo una vez y corrigen sus cuestionarios. En el segundo pase, el maestro detiene la imagen en los puntos oportunos y se comentan las preguntas del texto y las respuestas. El objetivo de esta técnica es que los alumnos anticipen información, que utilicen los conocimientos que ya tienen sobre el tema para comprender el vídeo, y que se arriesguen a predecir las respuestas. El cuestionario puede tener varias formas (V/F, respuesta múltiple, pregunta abierta, etc.), pero tiene que referirse sólo a los puntos más importantes del contenido del vídeo.

2.2. *Vídeo y resumen.* El profesor presenta el vídeo, anticipa el tema y explica lo que tendrán que hacer los alumnos: fijarse en los puntos importantes de la exposición, tomar notas y, al final, hacer un resumen por parejas o en grupos. Al final, los grupos pueden comparar sus trabajos y completarlos. El profesor puede ayudar explicando previamente cómo debe ser el resumen, qué partes tiene el vídeo, cuáles son los puntos importantes, dando un esquema general, etc. Los alumnos pueden utilizar materiales complementarios de consulta. También puede proponerse que hagan un esquema en vez de un resumen.

Tanto esta actividad como la anterior son útiles para introducir vídeos de contenidos, es decir, vídeos que vehiculen información que los alumnos deben aprender. Se trata de dos recursos para mantener la atención y la actividad de los alumnos durante el pase, además de ayudarles a descubrir los puntos más importantes.

2.3. *Imagen y sonido*. Se forman dos grupos de alumnos. El primero escucha el audio sin imagen y el segundo, en otra sala, ve el mismo vídeo, pero sin sonido. Se forman parejas mixtas con un miembro de cada grupo. Cada uno debe explicar la banda sonora o la visual al otro miembro de la pareja. Entre los dos tienen que reconstruir el documento completo. Pueden hacerlo mediante un escrito que describa la imagen y una recreación del sonido.

2.4. *Comportamientos*. Los alumnos tienen que analizar y valorar el comportamiento comunicativo de varias personas. Por ejemplo: tratar de *tú* o de *usted*, interrumpir un parlamento o no dejar hablar, saludar o no, etc. Se trata de un ejercicio sobre normas de uso lingüísticas y comportamientos de educación o de urbanidad. Al margen de las modas a favor o en contra, estos aspectos son siempre importantes en la comunicación, y aún más para los niños y los jóvenes. (En las comunidades con contacto de lenguas, se pueden analizar los usos de cada lengua en contextos e interlocutores variados.)

3.1. *Recreación*. Los alumnos pueden reescribir libremente un texto (un diálogo, una exposición, un comentario, etc) a partir de las imágenes mudas. Así, a partir de un anuncio publicitario de televisión se puede crear un anuncio diferente o un texto de otro tipo (por ejemplo, un comentario). También se puede reescribir un texto modificando alguno de los factores que caracterizan el registro. Se puede reescribir un diálogo entre marido y mujer como si se tratase de una discusión respetuosa entre desconocidos.

3.2. *Guión y vídeo*. Los alumnos tienen que elaborar un vídeo de diez o quince minutos sobre un tema que ellos mismos escogen (un clip musical, una narración, un noticiario, etc.). Previamente a la grabación, hay que redactar el guión literario (texto, acotaciones para los actores, etc.), el guión técnico (espacios, ambientes, secuencias, encuadres, etc.), seleccionar a los actores, los ensayos, etc. Se trata de una tarea muy compleja y por lo tanto conviene planificarla con tiempo y con todo detalle.

La mayoría de las actividades que se han presentado son válidas para todas las edades. El grado de dificultad dependerá de las características de cada texto que se escuche (tipo de lenguaje, duración, comprensibilidad, etc.) y del ejercicio concreto que se proponga (ítem, tiempo, interacción con los compañeros, etc.). El maestro tiene que adaptar cada técnica a las posibilidades de sus alumnos. Para más información sobre el uso del vídeo, ver Ferrés (1988 y 1992).

La evaluación de la comprensión oral tiene un doble objetivo. Por una parte, es muy necesaria para detectar pronto las carencias generales de comprensión que pueden tener los alumnos. Por otra, también es útil para medir los progresos de comprensión de los alumnos durante un curso.

Respecto al primer punto, las deficiencias de comprensión tienen repercusiones escolares transcendentales. No hay que olvidar que se trata de una habilidad instrumental imprescindible para avanzar en la mayoría, si no en todas, las materias del currículum, y que estas carencias pueden convertirse en auténticos obstáculos para el aprendizaje y conducir, a la larga y si no se remedian, al fracaso escolar. Por eso es importante que los maestros detecten cualquier tipo de problemas lo más pronto posible para poder solucionarlos.

Para realizar esta evaluación diagnóstica no creemos que sea conveniente preparar y pasar a cada clase una prueba exhaustiva y objetiva de comprensión, cosa que resultaría bastante pesada. Es suficiente con que cada maestro esté atento ante las prácticas cotidianas del aula, que contienen innumerables situaciones de comunicación de todo tipo, para tomar nota de cualquier incidencia relevante que se presente. Una ficha de control como la siguiente, que recoge los tipos de problemas de comprensión más habituales, puede resultar muy útil para anotar los primeros síntomas que se descubran.

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Carencias:	Fecha	Fecha	Fecha
– No discrimina sonidos importantes.			
– Problemas graves de segmentación de palabras.			
– No reconoce palabras básicas.			
– No discrimina las palabras o las ideas importantes del discurso de los detalles.			

– No sabe formar unidades significativas de texto: sintagmas, frases, etc.			
– No entiende el tema o la idea central.			
– No entiende la situación ni el propósito del discurso.			
– Limitaciones importantes de memoria.			
– No entiende la ironía, el humor o el doble sentido.			
– Poca capacidad de anticipación.			
– Poca capacidad de inferencia.			
– Muestra poca atención. Se cansa fácilmente.			
– Escasa capacidad retentiva. Memoria a largo plazo.			
– Poco respeto por el emisor.			
– Desinterés general por la comprensión.			

Al utilizar esta ficha hay que tener en cuenta la edad y el nivel de los alumnos. No saber captar la ironía puede ser una carencia grave en los más mayores, pero evidentemente es irrelevante en los pequeños. Y viceversa, los problemas de segmentación de palabras (que se descubren fácilmente con un dictado) son relativamente habituales y normales en los primeros niveles, porque forman parte del proceso de adquisición del código lingüístico.

A partir de esta primera observación se puede planificar un trabajo específico para superar las carencias apuntadas. Pero también se puede demostrar la conveniencia de realizar pruebas específicas más exhaustivas (discriminación auditiva, comprensión general, atención, memoria, etc.), o de consultar y asesorarse con un especialista: psicólogo, pedagogo o, en alguna ocasión, otorrinolaringólogo. (A veces una mala comprensión es la consecuencia de una audición deficiente y vale la pena, sobre todo con los más pequeños, descartar esta posibilidad. Sería conveniente que las revisiones médicas escolares incluyeran una prueba de audiometría, del mismo modo que incluyen una revisión de la agudeza y la corrección visuales.)

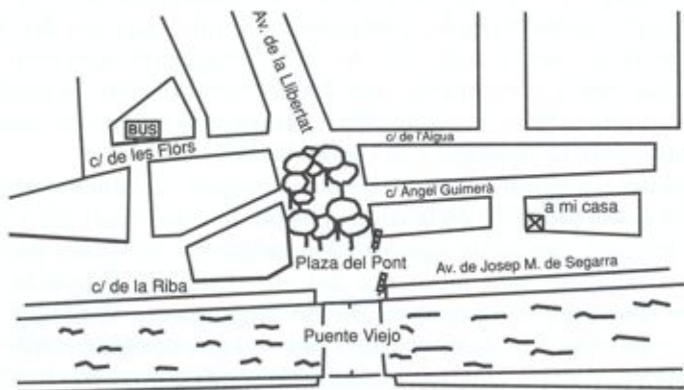
Respecto al segundo objetivo de la evaluación, valorar el progreso continuo de los alumnos en la comprensión, se puede realizar a partir de los mismos ejercicios que se han propuesto en estas páginas, tomando nota en cada momento del curso de los resultados que obtienen los alumnos y realizando un seguimiento detallado. Las pruebas más objetivas de evaluación de nivel que se utilizan habitualmente apenas difieren del resto de actividades de comprensión. Quizá varían solamente en el hecho de que los resultados se miden cuantitativamente y de forma detallada, y que siempre cuentan con la participación directa del maestro.

Algunos de estos ejercicios de evaluación son los siguientes:

- Escuchar una conversación o una exposición y contestar preguntas de elección múltiple.
- Escuchar una noticia leída en voz alta y contestar por escrito preguntas generales de comprensión.
- Dictado (también valora la transcripción escrita).
- Completar un dibujo a partir de las instrucciones orales.
- Anotar las ideas más importantes de una exposición de cinco o diez minutos que hace el profesor.
- Escuchar anuncios publicitarios de radio y relacionarlos con fotografías.
- Completar un cuadro sobre la vida de una persona a partir de su biografía oral.
- Etc.

Para acabar, queremos mostrar un ejemplo de ejercicio evaluativo de comprensión, propuesto por la Junta Permanent de Català (1988a), en el primer nivel de conocimientos orales básicos de lengua catalana (Certificado A):

Hoja del examinando:
Mira el plano y sitúate en la parada del autobús. Oirás tres instrucciones diferentes para ir a mi casa (a la derecha del plano). Solamente una es correcta. Márcala con una cruz.



Casete (texto oral)
Mira el plano. Busca la parada del autobús. Ahora oirás tres instrucciones diferentes para ir a mi casa. Solamente una te permitirá llegar hasta ella. Marca con una cruz la instrucción correcta.

A
Baja del autobús y sigue recto hasta la segunda esquina. Allí verás una plaza con árboles, crúzala y sigue hacia abajo y, al llegar al semáforo, gira a la izquierda hasta la primera esquina.

B
Baja del autobús, coge la calle de les Flors, cruza la avenida de la Llibertat y sigue recto hasta el final de la calle de l'Aigua.

C
Baja del autobús, llega a la plaza del Pont, gira a la derecha y sigue hacia la derecha. Cuando veas el río, anda un poco hacia la izquierda y cruza el puente viejo. Mi casa está enfrente.

Mediante este ejercicio se evalúa la capacidad de comprender información concreta de un texto oral.

Para leer más

CONQUET, André. *Cómo aprender a escuchar*. Barcelona. Hogar del libro. 1983.
El único libro monográfico en castellano sobre el tema de escuchar.

GAUQUELIN, Françoise. *Saber comunicarse*. Bilbao. Mensajero. 1982.
Contiene un interesante capítulo sobre comprensión oral.

6.3. Expresión oral

¿Hay que enseñar a hablar?

La función tradicional de la escuela, en el ámbito de la lengua, ha sido enseñar *a leer y a escribir*. En la percepción popular, la capacidad de descifrar o cifrar mensajes escritos, la alfabetización, ha sido –¡y tal vez aún lo sea!– el aprendizaje más valioso que ofrece la escuela. La habilidad de la expresión oral ha sido siempre la gran olvidada de una clase de Lengua centrada en la gramática y en la lectoescritura.

Siempre se ha creído que los niños y las niñas aprenden a hablar por su cuenta, en casa o en la calle, con los familiares y los amigos, y que no hace falta enseñarles en la escuela. *Hablar bien* o *hablar mejor* no ha sido una necesidad valorada hasta hace poco. Las únicas personas que mostraban cierto interés por ello eran las que sufrían alguna deficiencia física o psíquica que les causaba un defecto importante, pero puesto que la metodología y los materiales didácticos eran más bien escasos, quedaban, en definitiva, casi a la buena de Dios.

En una concepción mucho más moderna de la escuela, como formación integral del niño, el área de Lengua también debe ampliar sus objetivos y abarcar todos los aspectos relacionados con la *comunicación*. En la sociedad moderna y tecnificada en la que vivimos, a menudo nos encontramos en situaciones "especiales" o "complicadas", que tienen consecuencias trascendentales en nuestra vida (trabajo, dinero, amistades, decisiones, etc.). Por ejemplo:

- hacer una exposición ante un grupo numeroso de personas;
- entrevistarnos para conseguir trabajo;
- realizar una prueba oral (oposiciones, juicios, exámenes, etc.);
- dialogar por teléfono con desconocidos;
- participar en un programa de radio o de televisión;
- dejar mensajes en un contestador automático;
- declararnos a la persona amada;
- etc.

La vida actual exige un nivel de comunicación oral tan alto como de redacción escrita. Una persona que no pueda expresarse de manera coherente y clara, y con una mínima corrección, no sólo limita su trabajo profesional y sus aptitudes personales, sino que corre el riesgo de hacer el ridículo en más de una ocasión.

El comentario irónico que hasta estos momentos se había reservado para los escritos con faltas de ortografía, ya se empieza a aplicar a la persona que por sistema no responde a lo que se le pregunta, a la que se encalla cuando habla, a la que se pierde en digresiones durante una exposición, o a la que comete muchas incorrecciones gramaticales.

Evidentemente no se trata de enseñar a hablar desde cero. Los alumnos ya se defienden mínimamente en las situaciones cotidianas en las que suelen participar: conversaciones familiares y coloquiales, diálogos, explicaciones breves, etc., a pesar de que el impacto de la televisión en los hogares está cambiando y reduciendo la comunicación familiar. Lo que conviene trabajar en clase son las demás situaciones:

- Las comunicaciones de ámbito social: parlamentos, exposiciones, debates públicos, reuniones, discusiones, etc.;
- Las nuevas tecnologías: teléfono, radio, televisión, etc;
- Las situaciones académicas: entrevistas, exámenes orales, exposiciones, etc.

En definitiva, hay que ampliar el abanico expresivo del alumno, de la misma manera que se amplía su conocimiento del medio o su preparación física o plástica (que ya ha iniciado antes de llegar a la escuela). Sería un gran disparate pretender que los niños aprendieran a hacer las actividades de la lista anterior sin ningún tipo de ayuda en la escuela, sin instrucción formal.

El mundo de la enseñanza está tomando conciencia lentamente de este cambio. Han aparecido algunos libros sobre esta cuestión, que proponen materiales para trabajar en clase: Badia y Vila (1993), Coro-

mina (1984), García *et al.* (1986), Saló (1990), Solé (1988) –¡y es de esperar que se publiquen muchos más en un futuro inmediato!–. Se ha tratado el tema en seminarios, cursillos y escuelas de verano. Y, finalmente, la última reforma educativa que vivimos, la Reforma con mayúscula, incorpora en los programas un tratamiento extenso y variado de la lengua oral, casi equivalente al de la lengua escrita. Seguramente es la primera vez que ocurre esto en nuestro país y esta innovación debe entenderse como una de las más importantes de la Reforma.

Pero, a pesar de todo, muchos profesores siguen siendo escépticos sobre el tema. No sabemos cómo podemos trabajar esta habilidad en clase. Nadie nos ha enseñado a enseñar sobre esto –¡ni tampoco nos han enseñado a nosotros!–, hay pocos materiales disponibles, etc. Además, cuando te decides a poner en práctica alguna técnica, puedes tener la sensación de perder el tiempo, de no avanzar, y se hace difícil controlar el ejercicio (los alumnos hablan al mismo tiempo y gritan más de lo previsto) y de evaluarlo. Se trata de los típicos problemas, fruto de la inexperiencia, la inseguridad y la falta de formación en un apartado que, como decíamos, ha sido demasiado desatendido. Pero todo esto se puede superar con una buena disposición, la práctica y ganas de aprender.

De ninguna manera podemos olvidar la delicada cuestión de la enseñanza de las lenguas propias y del castellano en las comunidades bilingües. Nos referimos al aprendizaje de la lengua oral propia de cada territorio (catalán, gallego, euskera), y del castellano oral, que deben realizar todos los escolares residentes en cada zona. Las leyes y los currículums escolares proponen que, al acabar su escolarización, el alumnado domine con una misma capacidad suficiente las dos lenguas cooficiales de la comunidad. Nos parece un propósito sensato y deseable, atendiendo a la situación plurilingüista del estado.

Pero la realidad demuestra que este objetivo todavía está lejos de cumplirse y que las lenguas desfavorecidas son las propias de cada zona (catalán, euskera, gallego) en favor del castellano, que continúa siendo la lengua ambiental más "prestigiosa" y la que realmente aprenden los alumnos. Es lamentable comprobar en qué condiciones llegan a la universidad o a secundaria las primeras generaciones de alumnos que han cursado toda la EGB con asignaturas con y en las lenguas propias. No sólo tienen dificultades de expresión, poca fluidez o una corrección vacilante, sino que hay algunos alumnos, y no pocos, que pueden decir poca cosa en catalán, vasco o gallego, aunque sean capaces de escribirlo sin faltas de ortografía y que conozcan los principales autores y obras de literatura.

No se trata de cargar a la escuela y a los maestros con toda la responsabilidad de una problemática grave, arraigada en la situación sociolingüística y política del país. Pero tampoco conviene escurrir el bulto. Si se dispone de un número X de horas de lengua propia durante Y cursos, hay que aprovecharlas para dar a los alumnos más necesitados una formación mínima en expresión oral, además de otros contenidos básicos. Es obvio que tantas horas y años deben bastar para garantizar este objetivo, si se trabaja en serio.

Los chicos y chicas castellanohablantes de 16 o 17 años, de Catalunya, Euskadi o Galicia, que ha cursado centenares de horas de catalán, gallego o euskera durante toda su vida y que, a pesar de conocer las reglas de ortografía de estas lenguas, no son capaces de expresarse oralmente de una manera digna, han sido víctimas de una enseñanza ineficaz y gramaticalista, que ha sacrificado la utilidad y la necesidad de la comunicación oral cotidiana a la teoría lingüística; que ha sustituido la práctica expresiva en el aula por la memorización y la gramática escrita y el estudio de la literatura y las tradiciones culturales. Estos alumnos se lamentarán durante mucho tiempo –como también lo haremos los profesores y toda la sociedad– de este gran error.

En resumen, la práctica de la expresión oral en clase tiene todavía más importancia en las situaciones de segunda lengua, sobre todo con los alumnos castellanohablantes que aprenden las lenguas propias de cada zona. Superar las deficiencias lingüísticas que puedan tener estos alumnos, derivadas de su origen y de su entorno sociolingüístico, es un objetivo prioritario de la clase de Lengua durante toda la escolarización obligatoria. Muchos profesores de Secundaria piensan que este planteamiento de la lengua oral corresponde sólo a los primeros cursos, y que en los niveles más avanzados se debe hacer hincapié en aspectos más difíciles y teóricos, como el análisis gramatical o la reflexión lingüística. Al contrario, creemos que todos los niveles de enseñanza deben incorporar los componentes básicos de la comunicación humana –¡como lo es la expresión oral!–, tratándolos con el análisis y la profundidad que el proceso de maduración del alumnado permita.

En este capítulo se exponen los puntos que acabamos de comentar. Los tres apartados siguientes analizan las diversas estrategias necesarias para la expresión y las necesidades principales de los alumnos. La parte final se refiere a la didáctica: presenta una tipología de ejercicios, da ejemplos y comenta las cuestiones más importantes de interacción, recursos, corrección y evaluación.

Tipos de texto y necesidades orales

Vale la pena esbozar una tipología esquemática de textos orales para poder estudiar las necesidades de expresión que pueden tener los alumnos. En una primera clasificación, J. Badia *et al.* 1988 distingue tres tipos de situaciones comunicativas, según el número de participantes:

COMUNICACIONES ORALES

Singulares	*Duales*	*Plurales*
discurso político	llamada telefónica	reunión de vecinos
exposición magistral	diálogo de dos amigos	debate en clase
canción grabada	entrevista	conversación de amigos

Comunicación singular: un receptor o más no tienen la posibilidad inmediata de responder y, por lo tanto, de ejercer el papel de emisor.
Comunicación dual: dos interlocutores pueden adoptar alternativamente los papeles de emisor y de receptor.
Comunicación plural: tres interlocutores o más pueden adoptar alternativamente los papeles de emisor y de receptor.

Cada tipo de comunicación tiene características específicas y requiere habilidades distintas del emisor. Un conferenciante (singular) prepara y pronuncia su exposición a su aire y sólo puede contar con las reacciones no-verbales del público. En cambio, en una entrevista (dual), el emisor interacciona con un interlocutor explorando diversos temas, en una especia de confrontación dialéctica parecida a una partida de ping-pong. Finalmente, una tertulia o un debate (plural) es el resultado de la colaboración espontánea e incontrolada de varios participantes.

Adoptando un punto de vista más técnico, se diferencian las comunicaciones *autogestionadas* (singular) de las *plurigestionadas* (dual y plural). Las primeras requieren la capacidad de preparación y autoregulación del discurso, mientras que las segundas ponen énfasis en la interacción y la colaboración comunicativa. El siguiente cuadro recoge las diferencias:

COMUNICACIÓN ORAL	
autogestionada exposición, conferencia, charla, discurso	*plurigestionada* diálogo, tertulia, entrevista, conversación, debate
1. Una sola persona elabora el texto. Hay una sola voz.	1. Varias personas colaboran en la gestión del texto. Varias voces.
2. El emisor gestiona el texto (tema, tiempo, intervención, tono, etc.)	2. Los interlocutores negocian el texto (tema, intervenciones, tono, etc.)
	3. Se establecen turnos de palabra, hay intercambio de roles de emisor-receptor, encabalgamientos de intervenciones, etc.
4. Modalidad básicamente enunciativa: afirmaciones.	4. Cambios frecuentes de modalidad: preguntas, respuestas, negaciones, afirmaciones, etc.
5. Características lingüísticas más cercanas al escrito: gramaticalidad, descontextualización, elaboración, pronunciación cuidada...	5. Características típicas de lo oral: reducciones, pronombres *(tú, él, yo)*, elipsis, etc.

La *autogestión* es el arte de la oratoria, de hablar en público, de convencer o simplemente de informar. En cambio, la *plurigestión* es el arte de la conversación, del intercambio y de la colaboración entre interlocutores, de saber conducir un debate o de saber "driblar" ciertos temas como si se tratara de un juego con un balón.

Tradicionalmente la búsqueda se ha decantado hacia el estudio del primer tipo de recursos: la comunicación autogestionada, monologada o singular. Desde los estudios de oratoria y de retórica greco-latina hasta los actuales *best-sellers* para aprender a hablar en público hay un largo camino. Pero modernamente la lingüística se ha interesado también por los discursos más coloquiales y por la conversación, sobre todo a raíz del análisis del discurso y de la actuación lingüística de los hablantes.

Al margen de lo dicho, es curioso constatar como el lenguaje popular ha generado expresiones para designar los errores o los aciertos de los conversadores:

- *salir por peteneras:* decir cosas que no vienen al caso.:
- *hablar por los codos* o *enrollarse como una persiana:* hablar demasiado;
- *salir por la tangente:* no responder a la pregunta, desviarse del tema de la conversación;
- *decir la última palabra:* hacer la intervención definitiva;
- *morderse la lengua:* no decir algo importante;
- *explicarse como un libro abierto:* saber hablar muy bien.

Ahora bien, ¿cuáles de estas comunicaciones y habilidades se deben trabajar en clase?, ¿qué necesidades de lengua tienen nuestros alumnos?

En una primera impresión, parece que se debe poner el énfasis comunicativo en las situaciones singulares (exposiciones, parlamentos, intervenciones formales, etc.). Son las comunicaciones que se alejan más de la vida cotidiana de los alumnos: no es habitual que los niños o los jóvenes hablen en público. Implican un nivel de elaboración lingüística más alto, se suele exigir un nivel de formalidad elevado, una corrección muy atenta, y a menudo el tema tiene un grado importante de abstracción (temas académicos, técnicos, etc.), etc. Los escasos libros que incluyen ejercicios de expresión oral, sobre todo en los niveles más avanzados, suelen trabajar estas situaciones: plantean temas de exposición en clase, cuadros de evaluación, proporcionan algunos modelos y ejemplos a seguir, etc.

En cambio, las comunicaciones duales y plurales no merecen tanto interés. Si dejamos de lado los comentarios espontáneos o las discusiones improvisadas, lo cierto es que escasean las prácticas de entrevista, de reunión o de debate, hechas con una buena organización didáctica. Los maestros suelen creer que los alumnos ya dialogan y conversan con suficiente soltura y facilidad –¡no paran de hablar!, recordará alguien siempre. Además, en el fondo aún está viva la convicción de que estos tipos de comunicaciones se adquieren de forma natural y que no hay manera de enseñarlas.

Pero los maestros más avispados ya se habrán dado cuenta de que algunos alumnos tienen problemas en los diálogos y en las conversaciones, o de que la mayoría, por no decir todos, puede mejorar notablemente su expresión. El trabajo por parejas y en grupo es uno de los momentos en los que se pueden observar los "patinazos": hay alumnos que no escuchan a sus compañeros, que monopolizan la palabra, que se inhiben y no dicen nada, etc. Y estas deficiencias y necesidades suelen ser aún más relevantes en los primeros niveles de la enseñanza, en Parvulario y en el Primer Ciclo, cuando los niños aún no han adquirido los hábitos sociales más básicos, cuando hablan y gritan sin

pedir permiso ni esperar que alguien les escuche, cuando no se adaptan a las rutinas comunicativas y dicen las cosas más inoportunas.

Aún existe otro argumento fundamental para trabajar este tipo de situaciones en clase. La situación oral plurigestionada es la forma más importante de comunicación en la vida humana, tanto desde un punto de vista cuantitativo como cualitativo. Prácticamente la mayoría de nuestras actividades se produce a través de un diálogo, una conversación o alguna frase interactiva oral de expresión (la misma clase es un claro ejemplo de ello).

Un caso interesante de metodología que se centra especialmente en el trabajo de estas comunicaciones es el *aprendizaje cooperativo (cooperative learning)* norteamericano. Este enfoque pedagógico apuesta por el trabajo en equipos de alumnos en las aulas, con el objetivo de incrementar el rendimiento de los chicos y chicas en cualquier área del currículum (Pallarés 1990, Rué 1991). Pero uno de los requerimientos previos para ponerla en práctica es formar y consolidar los equipos de alumnos y desarrollar sus *destrezas sociales*. Por destreza social debemos entender precisamente las capacidades de interelación en el equipo, y por lo tanto, de intercambiar información, de escuchar, de hablar, de hacer preguntas y respuestas, de colaborar en una conversación, en un diálogo, en una tarea lingüística, etc. Algunas de las sofisticadas técnicas que proponen para preparar el equipo de alumnos se exponen en el apartado "Trabajo de equipo", pág. 161.

Desde otro punto de vista, hay que considerar también que el trabajo de profundización gramatical y léxico y de enriquecimiento lingüístico general deben revertir en la expresión oral. El trabajo oral se desliga demasiado a menudo del resto de temas lingüísticos, del trabajo de análisis sintáctico, de vocabulario o de barbarismos. Es curioso constatar cómo la conexión de la gramática con la escritura es mucho más evidente que con la expresión oral, cuando no existe ningún fundamento científico para que sea así. El estudio del sistema de la lengua debe fundamentar la expresión, del tipo que sea, y el trabajo de estas áreas tiene que ser siempre global.

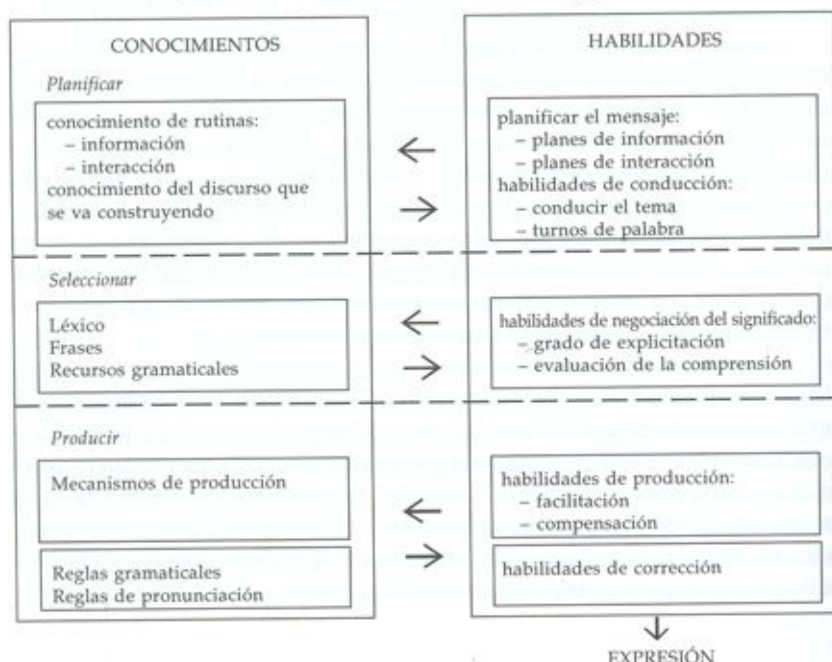
En resumen, los diversos tipos de comunicación deben tener su lugar en el espacio de clase dedicado a la expresión oral. Si bien habrá que poner más énfasis en los discursos plurigestionados, a medida que el alumno crece hay que ponerle en situaciones más complejas y especiales, como las singulares. El uso del escrito como soporte oral y la reflexión se incrementan también con la edad de los aprendices. Todo ello siempre relacionado con los contenidos gramaticales y con las diversas microhabilidades expresivas que se exponen a continuación.

Modelo teórico de expresión oral

Varios estudios sobre el análisis del discurso oral y de la conversación desgranan las estrategias que utilizan los interlocutores para comunicarse, pero pocos trabajos ofrecen un modelo esquemático del proceso de expresión oral. La investigación es aún incipiente y no ha alcanzado el nivel de conocimiento del que disfrutamos en otras habilidades, sobre todo las escritas. A pesar de todo, Bygate (1987) presenta un esquema interesante y suficiente para nuestros propósitos. Es importante saber que se centra principalmente en las situaciones de comunicación poligestionadas.

Este autor distingue entre *conocimientos* y *habilidades* de la expresión oral. Los primeros son informaciones que conocemos, que tenemos memorizadas: incluyen el dominio del sistema de la lengua (gramática, léxico, morfosintaxis, etc.), pero también otros aspectos relacionados con la cultura (estructura de las comunicaciones, modelos culturales, etc.). Las segundas hacen referencia a los comportamientos que mantenemos en los actos de expresión: las habilidades de adaptarse al tema, de adecuar el lenguaje y muchas otras. Presentamos el esquema y un comentario ejemplificado:

MODELO DE EXPRESIÓN ORAL. Bygate 1987



Imaginemos que tenemos que presentarnos a una entrevista de selección de personal en una organización (escuela, institución, gabinete psicológico, etc.) para conseguir un trabajo: ¿Cómo nos comportaríamos? ¿Qué tipo de habilidades expresivas desarrollaríamos para intentar causar una buena impresión? ¿Cómo prepararíamos la situación? ¿Cómo funcionaría el esquema anterior?

Ante todo debemos decir que todos, unos más y otros menos, tenemos un cierto conocimiento de este tipo de situaciones. Si hemos tenido que entrevistarnos en otras ocasiones guardamos recuerdos y experiencias, pero también sabemos lo que socialmente se supone que tiene que ser: un diálogo entre un entrevistador especialista (psicólogo, pedagogo, etc) y un candidato. Así, el primero hace preguntas para explorar las capacidades para el trabajo que puede tener el segundo y, tal vez, averiguar algunos datos sobre su perfil psicológico. De hecho, todos disponemos de cierta información sobre la mayoría de las comunicaciones, si no todas, que son habituales en nuestra cultura. Podemos prever con escaso margen de error como se desarrollará un diálogo fortuito en un ascensor, la conversación con el *maître* de un restaurante, o la transacción comercial de comprar un traje o un coche.

Las comunicaciones humanas se estructuran y se fijan a partir de la repetición y de la experiencia que vamos adquiriendo los interlocutores. Se definen los temas de la situación (en el caso de la entrevista profesional: experiencia laboral, formación, intereses, motivos de la solicitud, etc.). Se establecen las intervenciones o los turnos de palabra (preguntas breves del técnico, respuestas y exposiciones extensas del candidato), y se configuran unos roles determinados (técnico: dirige, hace preguntas, presiona, observa, etc.; candidato: sigue el hilo, responde, etc.). *Rutinas* es el nombre que se le dan a estas estructuras comunicativas, en las que habitualmente se distingue entre la *información* (el contenido de la transacción) y la *interacción* (estructura de las intervenciones).

Las rutinas son absolutamente culturales y varían entre las comunidades lingüísticas porque también varían las formas de relación de las personas. Se pueden encontrar ejemplos muy divertidos de rutina en cualquier parte: la ceremonia del regateo en los países árabes (imprescindible para comprar cualquier cosa: los vendedores pueden llegar a molestarse si se intenta prescindir de ella), la refinada educación británica, la cordialidad de los ambientes rurales, etc.

El conocimiento de las rutinas nos permite ejercitar la primera habilidad comunicativa, que es la *planificación* del discurso. A partir

de la experiencia que tenemos en situaciones parecidas a la que se va a producir, podemos prever lo que pasará y decidir cómo nos comportaremos: sobre qué temas hablaremos (información) y de qué manera (interacción). En el ejemplo de la entrevista laboral, destacaremos los puntos más relevantes de nuestro currículum y camuflaremos los posibles vacíos existentes, responderemos a cualquier pregunta que se nos realice de manera completa, pero intentaremos llevar la conversación hacia los temas que dominamos, etc. Seguramente también sentiremos curiosidad por el nuevo trabajo y por la empresa en cuestión, pero el protocolo sólo nos permitirá insinuar algún tema en el momento oportuno y no podremos realizar nunca preguntas directas.

Para ejecutar los planes desde el momento en el que empiece la entrevista, utilizaremos las microhabilidades específicas de *conducción de la interacción*. Por un lado, hay que saber colaborar en la selección y en el desarrollo de los *temas*: iniciar un tema, ampliarlo, desviarlo hacia otro tema, acabarlo, etc. Por otro, es necesario saber dominar los turnos de palabra, o sea, saber cuándo se puede hablar, durante cuánto tiempo y cuándo se debe ceder la palabra. Respecto a este punto, Bygate (1987) distingue cinco estrategias concretas:

1. Saber indicar que se quiere hablar (gestos, sonidos, saludos, etc.).
2. Saber tomar la palabra en el momento idóneo.
3. Saber aprovechar la palabra (decir todo lo que toca, adecuarse a la estructura de las intervenciones, etc.).
4. Saber reconocer las indicaciones de los demás para tomar la palabra.
5. Saber dejar la palabra a otro.

En nuestro ejemplo, la rutina de la entrevista, que determina los roles del entrevistador y entrevistado, limita notablemente el uso de estas estrategias, pero basta con pensar en una conversación libre entre cuatro o cinco personas para darnos cuenta de la importancia que tienen. Todos hemos podido observar más de una vez la elegancia con la que algunas personas esquivan una pregunta, cortan una intervención o toman la palabra; pero también existen otras personas más inhibidas que sólo pueden dejar llevarse por los demás, o que, si toman la iniciativa, son groseros y pueden provocar molestias. Del buen o mal uso que hagamos de estas estrategias depende nuestra participación en el discurso.

Con el tema y los turnos de palabra acordados, el trabajo siguiente que realizan los interlocutores es la *negociación del significado*. Entrevistador y candidato hablan, cada uno desde su óptica, y van adecuando lo que dicen a sus intereses y a las necesidades del otro. Es un proceso de adaptación mutua donde dos discursos tienen que convergir en un único significado. Las habilidades que se utilizan suelen ser de dos tipos: la *selección del nivel de explicación* y *la evaluación o confirmación de la comprensión*.

En la primera, los interlocutores tienen que escoger el grado de detalle y de desarrollo con que se van a explicar. El defecto de información provoca incomprensión, pero el exceso es reiterativo, cansa y aleja la atención de lo que es relevante. Para encontrar el grado adecuado de explicitación hay que tener nociones sobre lo que sabe el receptor y sobre lo que le interesa. Por ejemplo, si el entrevistador pide una explicación sobre la experiencia laboral del candidato, lo más acertado es que éste empiece comentando el tema de forma general y que vaya profundizando en él a medida que el otro asiente y solicita más información. Contrariamente, extenderse de entrada en una exposición detalladísima, sin haber sido solicitada, sería tan poco adecuado como responder con monosílabos y frases sueltas.

En la segunda los interlocutores confirman que el nivel de explicitación es adecuado y que se ha comprendido el mensaje. Se trata de un proceso de colaboración entre emisor y receptor, en el que ambos participan activamente. Bygate (1987) cita varias estrategias de *confirmación de comprensión*, que se exponen en el esquema siguiente en forma de diálogo:

EMISOR *yo*	RECEPTOR *tú*
– explico mi propósito por adelantado	
– te muestro cordialidad	– me muestro cordial
– evalúo la información que compartimos	
– preciso y autocorrijo mi mensaje	
– compruebo que me entiendes	– indicas que me entiendes (con gestos, asentimientos, expresión facial, etc.)
– te pido si me has entendido	– indicas lo que no entiendes, o tus dudas
– me adapto a tus indicaciones y clarifico el mensaje	– si es necesario me cortas para matizar o contrastar algún punto
– te pido tu opinión	
– resumo lo que me has dicho	

En conjunto, el nivel de explicitación del discurso afecta a la cantidad de información que da el emisor, pero también a los demás aspectos lingüísticos, como la selección gramatical y léxica. Cuanto más detallado y minucioso tenga que ser un discurso, más posibilidades hay de que se usen palabras específicas de un campo léxico o de que la sintaxis sea más compleja. Estas opciones también dependen, evidentemente, de los conocimientos lingüísticos del interlocutor.

En cualquier caso, la negociación del significado está conectada, tal como se muestra en el esquema anterior, con el proceso de *selección* lingüística de la expresión.

El último componente de la expresión oral, que incluye habilidades específicas, es la *producción* real del discurso, o sea, la pronunciación de las frases y palabras que vehiculan los significados. En la comunicación oral, los interlocutores no siempre tienen mucho tiempo para expresar y comprender lo que se dice, a diferencia del redactor y del lector. El emisor no piensa "ni prepara" lo que dice y el receptor no puede "releer" dos veces lo que se ha dicho. Los intercambios verbales son rápidos e instantáneos, y a menudo es necesario relacionarlos en pocos segundos, siendo muy útiles la improvisación y la agilidad. Para adaptarse a estas dificultades los interlocutores utilizan dos habilidades: la *facilitación de la producción* y la *compensación de las dificultades*.

En la primera, los emisores simplifican tanto como les resulta posible los trabajos gramaticales o condicionamientos del sistema lingüístico (oraciones, corrección, etc.). Así, simplifican la estructura de la frase (simple, yuxtapuesta o coordinada con *y* o *pero*), hacen muchas elipsis (frases incompletas, información implícita, códigos no-verbales, etc.), utilizan fórmulas y expresiones fijadas por la rutina correspondiente (hace buen tiempo, ¿cómo estamos?, etc.), repiten muletillas (quiero decir, bien, etc.) o hacen pausas diversas. En conjunto, buscan la prosa gramatical más económica y rápida. Lo hacen parta librarse de la tarea más mecánica y superficial (producción), para poderse dedicar a las demás (valorar, hacer planes o seleccionar).

En la segunda, los emisores refuerzan su expresión y ayudan al receptor a comprender lo que dicen. Por estos motivos, a menudo se autocorrigen a medida que van hablando (afinando y puliendo el significado que en la primera expresión no había resultado perfectamente ajustado), repiten los puntos más importantes (para dar oportunidad al que escucha), resumen lo que dicen y lo reformulan con otras palabras, utilizando ejemplos y comparaciones (con la finalidad de usar expresiones distintas que resulten más comprensibles). En

conjunto, el emisor intenta "compensar" las dificultades de la comunicación oral con *redundancias* o repeticiones de la información.

A causa de estas circunstancias la interacción oral tiene una textura lingüística (frases inacabadas, anacolutos, repeticiones, muletillas, etc.) diferente de la del texto escrito y de la estructura lógica de la frase que indican los libros de gramática, y que puede parecer "incorrecta" o "pobre" a algunos maestros. Hay que entenderla como una característica normal de la expresión, y no como un error o un síntoma de limitaciones gramaticales del alumno. Todos hablamos de esta manera, a no ser que estemos haciendo una exposición formal preparada con antelación. Un buen ejercicio para comprobar la textura especial del texto oral es transcribir en un papel un fragmento oral grabado en una cinta de magnetófono.

Finalmente, el esquema de Bygate (1987) también incorpora la habilidad de la *autocorrección gramatical* a partir de las reglas de la normativa sobre gramática y pronunciación. Es la habilidad que nos permite fijarnos en la forma del discurso y corregir algún error que se nos haya podido escapar: una incorrección léxica, una palabra mal dicha, etc. (Ver capítulo 7. "El sistema de la lengua".)

Este conjunto de habilidades actúan en varios niveles del intercambio verbal y se interelacionan las unas con las otras durante todo el tiempo que dura la comunicación. Es claro que no podemos entender la expresión como un proceso lineal donde las habilidades se usan una tras otra, sino como un acto global en el que cada componente depende de los demás. Durante la entrevista de selección laboral el candidato estará pendiente del tema de conversación, de si se adapta al nivel de explicitación, de cuándo tiene que hablar o que callar, de si usa palabras correctas, de si se le entiende suficientemente, etc.

No queremos acabar este apartado sin mencionar, aunque sea de paso, dos aspectos que tienen gran importancia en la expresión oral y que no se citan en el esquema anterior, seguramente porque no pertenecen al terreno estrictamente lingüístico. Se trata del *control de la voz* y de la *comunicación no-verbal*. El primero incluye lo que afecta a la calidad acústica de la producción: la impostación de la voz, el volumen, el tono, los matices y las inflexiones, etc. El segundo abarca desde cuestiones tan decisivas como la mirada o la gesticulación hasta otros aspectos más escondidos como el espacio emisor-receptor o el movimiento del cuerpo (postura, inclinación, etc.).

La incidencia de estos dos aspectos en la comunicación es evidente. El orador que habla con una voz clara y potente, que sube el volumen cuando hay algún ruido ambiental (el tráfico de la calle, alguien que

entra en la sala, etc.) o que es capaz de remarcar el significado con matices y cambios de tono, evita cualquier interferencia acústica y hace sentir más cómoda a la audiencia. Del mismo modo, alguien que nos habla desde una distancia adecuada, que nos mira a los ojos o que acompaña la expresión con un gesto pausado, nos propone un diálogo más intenso y distendido que el interlocutor distraído que mira hacia todas partes indiscriminadamente, que no mueve ni un músculo (o que no para de moverse ni un segundo) e incluso el que llega a invadir nuestro espacio personal.

Microhabilidades

A partir del modelo anterior y de las diversas habilidades detectadas, se puede hacer la siguiente clasificación de microhabilidades, que establece los diversos objetivos de la expresión oral que se deben trabajar en el aula de Lengua. La lista incorpora tanto las destrezas de la conversación (poligestión) como las de la exposición oral (monogestión).

MICROHABILIDADES DE LA EXPRESIÓN ORAL

Planificar el discurso

- Analizar la situación (rutina, estado del discurso, anticipación, etc.) para preparar la intervención.
- Usar soportes escritos para preparar la intervención (sobre todo en discursos monogestionados: guiones, notas, apuntes, etc.).
- Anticipar y preparar el tema (información, estructura, lenguaje, etc.).
- Anticipar y preparar la interacción (momento, tono, estilo, etc.).

Conducir el discurso

- Conducir el tema
  - Buscar temas adecuados para cada situación.
  - Iniciar o proponer un tema.
  - Desarrollar un tema.
  - Dar por terminada una conversación.
  - Conducir la conversación hacia un tema nuevo.
  - Desviar o eludir un tema de conversación.

- Relacionar un tema nuevo con uno viejo.
- Saber abrir y cerrar un discurso oral.

• Conducir la interacción
  - Manifestar que se quiere intervenir (con gestos, sonidos, frases).
  - Escoger el momento adecuado para intervenir.
  - Utilizar eficazmente el turno de palabra:
    · aprovechar el tiempo para decir todo lo que se considere necesario;
    · ceñirse a las convenciones del tipo de discurso (tema, estructura, etc.);
    · marcar el inicio y el final del turno de palabra.
  - Reconocer cuando un interlocutor pide la palabra.
  - Ceder el turno de palabra a un interlocutor en el momento adecuado.

Negociar el significado
- Adaptar el grado de especificación del texto.
- Evaluar la comprensión del interlocutor.
- Usar circunloquios para suplir vacíos léxicos.

Producir el texto
• Facilitar la producción
  - Simplificar la estructura de la frase.
  - Eludir todas las palabras irrelevantes.
  - Usar expresiones y fórmulas de las rutinas.
  - Usar muleltillas, pausas y repeticiones.
• Compensar la producción
  - Autocorregirse.
  - Precisar y pulir el significado de lo que se quiere decir.
  - Repetir y resumir las ideas importantes.
  - Reformular lo que se ha dicho.
• Corregir la producción
  - Articular con claridad los sonidos del discurso.
  - Aplicar las reglas gramaticales de la lengua (normativa).

Aspectos no verbales
- Controlar la voz: impostación, volumen, matices, tono.
- Usar códigos no verbales adecuados: gestos y movimientos.
- Controlar la mirada: dirigirla a los interlocutores.

Estas microhabilidades tienen incidencia diversa en el currículum según la edad y el nivel de los alumnos. Los más pequeños tienen necesidad de trabajar los aspectos más globales y relevantes de la expresión (negociación de significado, interacción, evaluación de la comprensión, etc.). Mientras que los más mayores ya pueden practicar los puntos más específicos (autocorrección, producción cuidada, preparación del discurso, etc.).

Didáctica

Consideraciones generales

Antes de entrar en materia de técnicas, planificación y evaluación, es conveniente hacer las siguientes consideraciones generales:

- Tomar conciencia de las necesidades orales

Normalmente los alumnos tienen ideas poco acertadas y tópicas sobre la lengua y sobre lo oral. Seguramente han recibido una enseñanza gramatical que ponía énfasis en la ortografía, en la corrección y en todo lo que fuera escrito, al tiempo que descuidaba implícitamente las formas orales. Durante mucho tiempo se les ha pedido que estudien gramática con ejercicios mecánicos y cerrados, y se les ha prohibido hablar y colaborar en grupo. Por todo esto, es lógico que cuando comiencen las primeras prácticas orales, sobre todo las más interactivas, las consideren como un pasatiempo divertido, como una especie de "descanso" entre ejercicios fuertes de gramática; que no las reconozcan como un aprendizaje útil e importante, e incluso que puedan pensar que están perdiendo el tiempo.

Precisamente una de las tareas del maestro es cambiar estas actitudes y hacer ver a los alumnos la relevancia de lo oral en la vida cotidiana y el gran beneficio que pueden obtener de los diversos ejercicios que se harán en clase; ayudarles a darse cuenta de las cosas que hacen mal, que podrían hacer mejor y que revertirían en su comunicación diaria. A menudo los niños y las niñas asocian la lengua a un libro de gramática, a unas reglas pesadas que tienen poca relación con su vida.

No es una empresa ni fácil ni breve. Se necesita mucho tiempo y paciencia para modificar unas actitudes que se han consolidado progresivamente durante un montón de años de enseñanza escrita y que arraigan en la misma visión del mundo y de la escuela.

• Progresos a medio y largo plazo

No hay que olvidar que el desarrollo de las habilidades es un proceso largo y complejo. De un día a otro, podemos notar que los alumnos aprenden palabras, descubren un concepto nuevo o se dan cuenta de un hecho desconocido; en cambio, tardaremos meses e incluso años en apreciar mejoras sustanciales en su capacidad expresiva. Y aún es más lento el proceso de cambio de actitudes y de opiniones.

Por eso hay que planificar la enseñanza de la expresión oral a medio y largo plazo. Los maestros debemos entender que los resultados positivos de algunos de los ejercicios que se realizan en nuestra aula tal vez no se revelen hasta pasado un tiempo, en algún curso superior, sin que nosotros podamos ser testigos de ello. El desarrollo de la expresión requiere práctica y ejercitación, y se consolida con la experiencia y la continuidad.

• La corrección y la fluidez

Otra de las características del tratamiento habitual de la expresión oral en las aulas es el de insistir más en la *corrección* del habla y menos en la *fluidez* expresiva. Bien por la formación gramatical de los maestros, bien por la situación sociolingüística del país, lo cierto es que siempre nos hemos preocupado más por la gramaticalidad y por la normativa de la expresión de los alumnos, que por la soltura, la seguridad o la facilidad que demuestran al hablar.

En la expresión oral corrección y fluidez forman una unión indisociable, es como una especie de balanza de pesos que se desequilibra cuando un lado pesa más. Todos sabemos que un orador locuaz y ágil que reparte incorrecciones léxicas y errores flagrantes por doquier es tan malo como un orador correctísimo y preciso pero que se para, se encalla o se hace un lío. La buena expresión combina las dos propiedades a un nivel aceptable:

Corrección	*Fluidez*
– precisión léxica	– velocidad y ritmo
– gramaticalidad	– soltura
– normativa	– seguridad
– pronunciación clara	– conexión del discurso

Por lo tanto, cargar las tintas sobre un aspecto por encima del otro significa empobrecer la expresión de alguna manera. El alumno

puede estar tan preocupado por evitar errores y faltas que acabará hablando despacio y sin apenas decir nada interesante. Y lo mismo ocurriría al revés, concentrándose sólo en la fluidez. Una enseñanza global de la expresión tiene que combinar los dos aspectos de manera equitativa.

• El orden en clase

A menudo los maestros tenemos miedo de los ejercicios de expresión oral, ya que rompen el silencio del aula, provocan jaleo (y pueden molestar a las clases contiguas) y deshacen la disciplina establecida. Es lógico que la primera vez que se realice un juego de roles, una discusión en equipo o una exposición, los alumnos se animen más de la cuenta. No están acostumbrados a este tipo de ejercicios y no conocen sus reglas de juego. De la misma manera que aprenden la mecánica de la actividad, tienen que aprender a dominarse, a mantener el orden, a respetar los turnos de palabra y a no gritar. Antes de empezar, se puede atribuir a un alumno la función específica de vigilar estos aspectos.

Pero muchas veces los maestros tampoco tenemos demasiada experiencia en poner en práctica estas técnicas. También es nuestra primera vez y, por lo tanto, es lógico que existan inseguridades, dudas o impericias. La mejor manera de afrontar esta situación, este nuevo aprendizaje, es hacerlo conjuntamente con los alumnos, de manera progresiva y con precaución. Se puede empezar con ejercicios breves y más controlados para ir pasando lentamente a prácticas más complejas y abiertas, que dan más libertad al alumno. Es evidente que la clase de expresión no tiene que ser ningún desbarajuste.

• Planificar la actividad de expresión

La mejor manera y tal vez la única de combatir este comportamiento de "pasar el tiempo" que pueden tener los alumnos, cuando realizan una actividad de expresión oral, es planificarla muy minuciosamente. Demasiado a menudo se trabaja en clase de una manera un tanto frívola o excesivamente espontánea, como una actividad de distracción, para llenar algún hueco o durante días especialmente pesados (últimos días de curso, de semana, exámenes, etc.). Lógicamente al proceder de esta manera damos a la expresión un valor no mucho mejor que el de una materia "maría" cualquiera, y en eso los alumnos son los primeros en darse cuenta.

Por el contrario, el tratamiento de la expresión tiene que seguir un plan didáctico coherente y adecuado a las circunstancias. Todo ejer-

cicio debe tener un objetivo y unos contenidos, tiene que inserirse en una realidad didáctica determinada y tiene que evaluarse, exactamente de la misma forma que cualquier aspecto de la gramática. Sólo de esta manera el aprovechamiento didáctico del ejercicio será real y todos, maestro y alumnos, entenderán la expresión como un parte central del curso. El siguiente esquema de preguntas formula los puntos más importantes a tener en consideración.

1. *¿Qué tipos de texto o de comunicaciones orales se trabajan durante todo el curso?* Por ejemplo (mezclando criterios diversos), descripción, narración, argumentación, teléfono, lectura en voz alta, etc.
2. *¿Qué contenidos gramaticales se asocian con cada tipo de texto?* Por ejemplo, las instrucciones requieren formas imperativas, perífrasis verbales de obligación, adverbios temporales y de orden, etc.
3. *¿Qué tipo de actividades se usarán? ¿Qué materiales? ¿Qué recursos?* Utilizaremos juegos de roles, cuentos, exposiciones, etc. *¿Qué ejercicios son más útiles en cada caso?*
4. *¿Cómo se realizará el ejercicio en el aula? ¿Tiempo? ¿Interacción? ¿Materiales? ¿Espacio?*
5. *¿Cómo evaluaremos la actividad? ¿Cómo se corregirá?*

Los apartados siguientes desarrollan los tres puntos. Para un tratamiento más general y extenso del tema del currículum y de la programación de curso, ver el capítulo 5. "Programación del área de Lengua".

Ejercicios y recursos para la expresión

La literatura didáctica nos ofrece un amplio abanico de técnicas y recursos para practicar la expresión oral en el aula, que van desde la lectura expresiva en voz alta hasta la exposición oral improvisada, pasando por los juegos lingüísticos, la lluvia de ideas o las simulaciones. Varios autores (Bygate 1987, Littlewood 1981, Holden 1981, Ur 1981) han clasificado los ejercicios según distintos criterios, pero es sumamente difícil, por no decir imposible, ordenar un torrente tan rico de ideas y posibilidades. El cuadro siguiente expone los tipos principales de ejercicios y recursos, agrupados según los criterios más sencillos y prácticos:

TIPOLOGÍA DE EJERCICIOS DE EXPRESIÓN ORAL	
Técnica	*Tipo de respuesta*
1. Dramas	9. Repetición
2. Escenificaciones	10. Llenar espacios en blanco
3. Juegos de rol	11. Dar instrucciones
4. Simulaciones	12. Solución de problemas
5. Diálogos escritos	13. Torbellino de ideas
6. Juegos lingüísticos	
7. Trabajo de equipo	
8. Técnicas humanísticas	
Recursos materiales	*Comunicaciones específicas*
14. Historias y cuentos	19. Exposición
15. Sonidos	20. Improvisación
16. Imágenes	21. Hablar por teléfono
17. Tests, cuestionarios, etc.	22. Lectura en voz alta
18. Objetos	23. Video y cinta de audio
	24. Debates y discusiones

Algunas propuestas usan una *técnica didáctica* perfectamente definida y tienen una denominación específica (1-8). Otras se pueden agrupar según lo que se pide al alumno, o el tipo de respuesta que tiene que dar: cerrada, abierta, etc. (9-13). Desde otro punto de vista, algunos *materiales escritos, sonoros o visuales* de la realidad pueden usarse como recursos para fomentar la expresión en el aula (14-18); y determinadas comunicaciones orales, con características especiales, pueden ejercitarse también en clase (19-24).

Obviamente el esquema no agota las infinitas posibilidades didácticas de este tema y no es excluyente; o sea, un mismo ejercicio puede pertenecer a grupos distintos... ¡e incluso nos podemos imaginar algún ejercicio que no pertenezca a ningún grupo! A continuación se explican las características y se ponen ejemplos de cada tipo.

• Técnica

1. Dramas

El nombre de *drama*, en didáctica de la lengua, designa una serie de ejercicios de expresión que tienen en común el hecho de motivar al alumno a interaccionarse realmente y de manera fluida con sus compañeros. El drama acostumbra a tener las siguientes características:

- No tiene roles o papeles de teatro. El alumno proyecta su personalidad en el ejercicio. Se le pide que se *imagine* cómo reaccionaría.
- No hay preparación previa, ni memorización, ni representación ante una audiencia. Lo más importante es el proceso espontáneo de realización del ejercicio.
- Relacionan la lengua con el cuerpo, con las emociones y con la motivación. Pueden incorporar el gesto o la mímica y entusiasman mucho.
- Son comunicativos, reales y, generalmente, de respuesta abierta. Los alumnos dicen lo que quieren y como quieren.
- Acostumbran a ser cortos.

Los dramas pueden utilizar cualquier material (fotos, objetos, videos) y recursos (gesticular, observar, dibujar, etc.). Ejercicios que tradicionalmente han recibido otros nombres (juegos lingüísticos, vacíos de información, problemas, juegos de grupo) pueden entrar dentro de esta designación. Varios autores han recogido técnicas diversas drama, con este o con otro nombre: Holden (1981), Maley y Duff (1982), Badia y Vilà (1993). Seguidamente exponemos algunos ejemplos:

Oficina de objetos perdidos (Activitat a l'aula, 1991)
Cada alumno deja sobre la mesa del profesor un objeto determinado (lápiz, reloj, cinturón, etc.), que debe ser el mismo para toda la clase. Los alumnos tienen que imaginar que lo han perdido y que van a *la oficina de objetos perdidos para recuperarlo*. Un voluntario se sienta en la mesa del profesor, escucha las explicaciones y las descripciones de los objetos que hagan los alumnos y, si son inteligibles, los devuelve.

Persuasión (Maley y Duff, 1982)
Cada alumno apunta una palabra (nombre o verbo) en un papel, se recogen los papeles y se reparten nuevamente, de manera que todos los alumnos tengan uno distinto del suyo. Por parejas, cada alumno tiene que dirigir la conversación hacia temas relacionados con la palabra de su papel. Se trata de conseguir que el compañero diga la palabra del papel sin que se dé cuenta. "Gana" el ejercicio el que es capaz de conseguirlo.

El primer drama pone énfasis en la precisión del lenguaje y en la descripción de los objetos. En cambio, el segundo es una buena práctica para ejercitar el arte de saber dirigir la conversación hacia los temas que interesan.

2. Escenificaciones

Las escenificaciones trabajan con textos teatrales e implican algún tipo de representación. El nombre de *escenificación* o *escena* hace referencia precisamente a este tipo de artes escénicas. Estos ejercicios implican que:

- El alumno se hace cargo de un papel definido previamente: personalidad, carácter, intervenciones, lenguaje y texto que tiene que decir.
- Se prepara la actividad (lectura, memorización, ensayos, interpretación, etc).
- Se utiliza un lenguaje y un texto fijados previamente (se escribe antes, no hay improvisación ni espontaneidad).
- Hay una representación final con público (alumnos, padres, compañeros, etc.).

Los ejercicios son variados y abarcan desde la elaboración de un pequeño diálogo entre un grupo de alumnos, para representarlo al final de la clase ante los demás compañeros; hasta el montaje y la escenificación final de una obra completa de teatro. Otras posibilidades son:

- representar en clase una escena o fragmento de una obra;
- hacer una lectura expresiva del texto sin gesto ni movimiento;
- adaptar un texto no-teatral (cuento, poema, etc.) a la escena;
- recitación de poemas, prosas poéticas o canciones;
- explicación escenificadas de cuentos.

La incorporación del video a la escuela ha abierto una nueva vía de posibilidades didácticas mediante la grabación de las escenificaciones y, también, con la elaboración de clips y de *sketchs* (redacción de guiones, localización de escenarios, grabación, etc.).

Seguramente una de las mayores ventajas de las escenificaciones es que implican absolutamente al alumno, que participa en la actividad de una manera muy motivada. Además, puesto que una escenificación es un proceso largo y complejo que ocupa muchas sesiones de trabajo y que requiere mucha ejercitación verbal (leer, memorizar, ensayar), acaba siendo un ejercicio notablemente productivo.

3. Juegos de rol

A medio camino entre el drama y la escenificación, el *juego de rol* permite introducir en el aula cualquier tipo de situación comunica-

tiva, y no necesita la preparación y la complejidad de la escenificación. En líneas generales, el juego de rol:

- Define a grandes rasgos la situación comunicativa (contexto, participantes, objetivos, etc.), pero no determina ni fija el lenguaje que se debe usar.
- El alumno asume un rol o un papel (profesión, edad, intereses, actitud, etc.), que puede diferir de su personalidad y que ha sido establecido anteriormente por otra persona.
- Se realiza de una manera espontánea y con una cierta improvisación. Los alumnos escogen lo que dicen y cómo reaccionan.
- No es necesario que se realice ninguna escenificación final.
- Pueden haber complementos: fotos, dibujos, documentos, etc.

Los juegos de rol pueden plantear cualquier situación comunicativa, tratan todo tipo de temas y pueden tener tantos participantes como sea conveniente. Las ventajas de la técnica residen en que los alumnos se implican en cuerpo y alma, que es muy rentable lingüísticamente (los alumnos "actúan" el 100% del tiempo) y que ofrece oportunidades verosímiles de usar la lengua. Entre los inconvenientes, algunos profesores destacan que se plantean problemas organizativos (cada grupo necesita espacio, requiere mucho tiempo, se hace demasiado ruido) y que, a veces, los alumnos no se sienten cómodos con el rol que les ha tocado, si es muy distinto de su manera de ser.

El siguiente juego de rol consta de dos tarjetas con la explicación del papel para cada alumno y de material complementario con información sobre el tema.

Alumno A Vendedor de motos:	Alumno B Comprador de una moto:
Trabajas en una tienda de motos y tienes comisión por todo lo que vendes. Explica las características de cada moto al cliente que entre y trata de venderle la más cara.	*Quieres comprarte una moto pero no tienes demasiado dinero. Vas a una tienda a pedir información, haces bastantes preguntas e intentas conseguir que te hagan algún descuento.*
Material complementario: publicidad, fotos y descripciones de motos.	

tiva, y no necesita la preparación y la complejidad de la escenificación. En líneas generales, el juego de rol:

- Define a grandes rasgos la situación comunicativa (contexto, participantes, objetivos, etc.), pero no determina ni fija el lenguaje que se debe usar.
- El alumno asume un rol o un papel (profesión, edad, intereses, actitud, etc.), que puede diferir de su personalidad y que ha sido establecido anteriormente por otra persona.
- Se realiza de una manera espontánea y con una cierta improvisación. Los alumnos escogen lo que dicen y cómo reaccionan.
- No es necesario que se realice ninguna escenificación final.
- Pueden haber complementos: fotos, dibujos, documentos, etc.

Los juegos de rol pueden plantear cualquier situación comunicativa, tratan todo tipo de temas y pueden tener tantos participantes como sea conveniente. Las ventajas de la técnica residen en que los alumnos se implican en cuerpo y alma, que es muy rentable lingüísticamente (los alumnos "actúan" el 100% del tiempo) y que ofrece oportunidades verosímiles de usar la lengua. Entre los inconvenientes, algunos profesores destacan que se plantean problemas organizativos (cada grupo necesita espacio, requiere mucho tiempo, se hace demasiado ruido) y que, a veces, los alumnos no se sienten cómodos con el rol que les ha tocado, si es muy distinto de su manera de ser.

El siguiente juego de rol consta de dos tarjetas con la explicación del papel para cada alumno y de material complementario con información sobre el tema.

Alumno A Vendedor de motos:	Alumno B Comprador de una moto:
Trabajas en una tienda de motos y tienes comisión por todo lo que vendes. Explica las características de cada moto al cliente que entre y trata de venderle la más cara.	*Quieres comprarte una moto pero no tienes demasiado dinero. Vas a una tienda a pedir información, haces bastantes preguntas e intentas conseguir que te hagan algún descuento.*
Material complementario: publicidad, fotos y descripciones de motos.	

El ejercicio se puede conducir en clase de esta manera: en primer lugar se prepara el lenguaje de la situación: se pueden prever las palabras y las estructuras difíciles que se usarán, se puede leer y comentar el material complementario, etc. Seguidamente el maestro introduce la situación, forma parejas, reparte el rol a cada miembro y deja cinco minutos para que todos preparen su intervención (se pueden formar grupos de alumnos con el mismo rol). Durante el tiempo necesario, cada pareja representa la situación; el maestro va pasando por el aula escuchando las palabras. Al final, si se desea, los dos miembros pueden escenificar la situación ante la clase.

Mercè Voltas (1988) expone una experiencia didáctica de juego de rol colectivo para inmersión en vocabulario. Es un buen ejemplo para ver hasta qué punto muchas de estas técnicas no son para ningún nivel determinado (inicial o superior) y pueden adaptarse a situaciones diversas. Consultar también Livingstone (1983).

4. Simulaciones

La *simulación* nació en los cursos de formación especializada para profesionales (abogados, economistas, etc.) como técnica para trabajar las habilidades orales de discusión, negociación, persuasión, etc. Rápidamente se adaptó a la clase de lengua como recurso válido para desarrollar la expresión oral en niveles avanzados. Es, sin lugar a dudas, la técnica más sofisticada y compleja. En una simulación:

- Hay un problema o una tarea (repartir un presupuesto, emitir un juicio, tomar una decisión, etc.) que se debe resolver.
- La situación de comunicación suele ser un encuentro (reunión, debate, discusión) entre todos los participantes para resolver la tarea.
- Cada alumno asume un rol (opiniones que ha de mantener, tipos de intervención, tono, etc.) que suele estar relacionado con su actividad. El rol es suficientemente amplio para que cada alumno pueda aportar su experiencia y personalidad.
- Se usa documentación variada y extensa (informes, pruebas, etc.) para informar, argumentar y fundamentar opiniones.
- Suelen tratar temas específicos, relacionados con los intereses de los alumnos, y son largas (dos o más horas).

Por motivos de espacio no podemos reproducir ningún ejemplo real de simulación. También es cierto que no hay demasiado material en las lenguas peninsulares, ya que se trata de una técnica muy

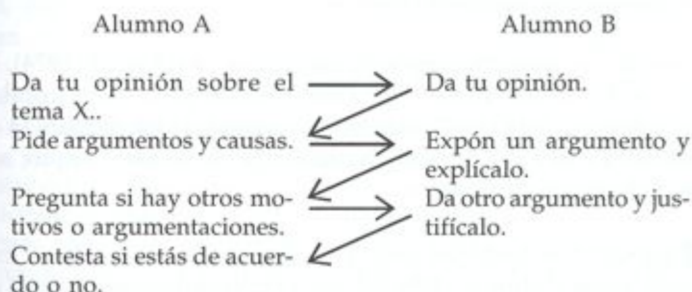
reciente. Jones (1982 y 1974) presenta una buena introducción al tema, pero en inglés. Las *Pàgines de premsa* del *Digui, digui* 1991 incluyen alguna muestra simple. Badia y Vilà (1993) usan el término "simulación" en un sentido un poco distinto, ofreciendo propuestas muy interesantes. También se puede consultar Hierro (1990) y Arbós *et al.* (1992).

Un buen ejemplo de simulación, con un poco de imaginación, podría ser el siguiente:

La programación televisiva de un canal juvenil
Una cadena de televisión ha decidido crear un nuevo canal de televisión juvenil, pensado exclusivamente para chicos y chicas. Ha pedido a esta clase que elabore la programación, pero cada alumno tiene sus ideas y es difícil ponerse de acuerdo. El profesor ha formado grupos de ocho personas y les ha entregado toda la documentación disponible: las instrucciones de la cadena de televisión, los últimos índices de audiencia, encuestas sobre los intereses de los jóvenes, artículos de opinión, etc. El profesor también ha dado a cada miembro del grupo un tarjeta con instrucciones sobre cómo tiene que comportarse y qué opiniones debe mantener. Primero leeremos y comentaremos esta documentación. Después, por parejas, se preparará la argumentación y, finalmente, se celebrará la reunión de discusión y negociación. Al final cada grupo tiene que hacer una propuesta consensuada entre todos sus miembros.

5. Diálogos dirigidos

Los *diálogos dirigidos* o las *cadenas de discursos* son ejercicios pautales de diálogo en los que dos alumnos practican de forma controlada determinadas funciones lingüísticas, ya estudiadas anteriormente. Por ejemplo:



Son útiles para ejercitar estructuras gramaticales complejas (*perífrasis de obligación, subjuntivos, tratamientos de usted,* etc.) o diálogos y tipo de texto de una cierta dificultad (como la argumentación del ejemplo anterior). También da modelos de comportamiento interactivo, que pueden ser muy útiles para alumnos de ciclo inicial y medio, que están adquiriendo sus hábitos de rutinas comunicativas.

El diálogo es el texto oral más simple y el primero que aprenden los niños. Por eso es uno de los tipos de texto que más se debe trabajar en los primeros niveles de enseñanza de una lengua, sea la primera o la segunda. Existen otros tipos de ejercicios de diálogo que integran otras habilidades lingüísticas:

- completar diálogos orales o escritos (preguntas y respuestas)
- escribir un esqueleto de diálogo y representarlo
- improvisar un diálogo a partir de un tema
- leer e interpretar diálogos escritos.

Para más información consultar Spratt (1985).

6. Juegos lingüísticos

El concepto de juego lingüístico es el más ambiguo y el que esconde una mayor variedad de ejercicios, que pueden ir desde los juegos tradicionales, a los que jugábamos cuando éramos pequeños, (*trabalenguas, Antón Pirulero, adivinanzas, adivinar personajes, palabras encadenadas,* etc.), hasta otras propuestas más modernas y sofisticadas (juegos psicológicos, de lógica, pasatiempos, etc.). Las características básicas de un juego son:

- Tiene un componente lúdico y motivador importante.
- Los alumnos se implican activamente.
- Hay una tarea por realizar o por resolver: competición, hueco de información, un problema, etc.

Varios libros recogen juegos de expresión: Jo y Taylor (1974), Badia y Vilà (1993), García Plata *et al.* (1987), entre otros. El recopilatorio *Olívia* de Badia y Vilà (1992) explora las posibilidades didácticas de los popularísimos *Juegos Reunidos.* Exclusivamente como ejemplo, se presentan dos juegos distintos:

– *Enigmas.* Son historias sorprendentes de las que sólo se explica una parte, y que el alumno debe adivinar realizando preguntas (el maes-

de lectura. Estas microhabilidades (el vistazo, la anticipación, la lectura entre líneas, etc.) son las herramientas que tenemos a nuestro alcance para comprender y que utilizamos selectivamente según los objetivos de lectura. El lector experto controla su proceso de lectura y sabe elegir las estrategias adecuadas al texto y a la situación de lectura.

Por el contrario, los aprendices de lector suelen tener un repertorio más pobre de microhabilidades de comprensión. Acostumbrados a leer palabra por palabra, con una anticipación escasa o nula, concentrados en la descodificación de cada letra y en su valor fonético, los alumnos no saben ni pueden elegir herramientas diferentes para objetivos distintos de lectura. Tanto si se les pide que comprendan la idea global de un texto, como una información específica o el valor de una palabra, empezarán a leer por la primera línea, despacio y oralizando cada palabra. Para estos lectores, leer es una operación mecánica y engorrosa, con poca comprensión y todavía menos gratificación.

Pero si leer es comprender, los buenos lectores también tienen que caracterizarse por el grado de comprensión de la lectura que alcanzan. Colomer y Camps (1991) resumen en el esquema siguiente las diferencias entre lectores expertos y aprendices a este nivel. El esquema se basa en varias investigaciones sobre la capacidad de resumir lo que se ha comprendido de un texto escrito:

Lectores que entienden el texto	Lectores con déficit de comprensión
– Resumen el texto de forma jerarquizada (destacan las ideas más importantes y distinguen las relaciones existentes entre las informaciones del texto).	– Acumulan las informaciones en forma de lista.
– Sintetizan la información (saben utilizar palabras o componer frases que engloban y hacen abstracciones a partir de expresiones y conceptos más detallados del texto).	– Suprimen lo que les parece redundante. Copian el resto sin una guía determinada.
– Seleccionan la información según su importancia en el texto y entienden có-mo ha sido valorada por el emisor (*relevancia textual* según van Dijk), a pesar de que a ellos mismos pueda interesarles una selección diferente.	– Seleccionan palabras influidos por la situación de la información en el texto (con predominio de frases iniciales) o según su interés subjetivo (*relevancia contextual* según van Dijk).

En conjunto, los lectores expertos comprenden el texto con más profundidad: identifican la relevancia relativa de cada información, las integran en estructuras textuales y jerárquicas, distinguen entre lo

tro sólo puede responder *sí* o *no*. Por ejemplo: *"Un hombre está sentado en una butaca. De repente, se levanta, sube al piso de arriba y abre una luz. Vuelve a bajar, saca una pistola de un cajón y se dispara un tiro en la cabeza."*

¿Qué ha pasado? ¿Cuál es la historia? (En la página 192 se puede encontrar la historia completa; ver también el punto 14. "Historias y cuentos".)

– *Juegos psicológicos*. Contienen algún tipo de reflexión psicológica —¡de dudosa seriedad!—, que fomentan la expresión y la controversia entre los alumnos. Se pueden utilizar dibujos, manchas, objetos, etc. Un ejemplo divertido: *"Inventa una historia en la que aparezcan las palabras* casa, copa, camino *y* muro. *Cuéntasela a un compañero y escucha su historia." Después puedes interpretarla a partir de las instrucciones del maestro.* (Instrucciones: *casa* = amistad, *copa* = amor, *camino* = vida, *muro* = muerte.)

Los juegos que la televisión y la publicidad ponen de moda también son susceptibles de generar expresión oral y, con una buena planificación, pueden ser perfectamente aprovechables en el aula. Pensemos, por ejemplo, en el *Trivial*, el *Monopoli*, el *Pictionary*, los juegos de cartas, los de acertar afirmaciones sobre la vida de cada uno, o los de adivinar películas.

7. Trabajo de equipo

La dinámica de grupos, la creatividad o el aprendizaje cooperativo (ver el punto 6.1. "Introducción a las habilidades lingüísticas") ofrecen un conjunto variado de técnicas didácticas para fomentar la interacción en el aula, y para promover también la expresión oral de los alumnos. Ya están muy difundidas entre nosotros las técnicas de trabajo en grupo y la puesta en común posterior, el *torbellino de ideas* (ver el punto 11) o *Philips 66* (6 alumnos deben producir 6 ideas en 6 minutos). En cambio, las propuestas del aprendizaje cooperativo no son tan conocidas. Aquí se exponen algunas ideas extraídas de Pallarés (1990) y Kagan 1989) (la mayoría utilizan equipos de cuatro personas):

• **Limitación de recursos**. Con tantos libros de texto, fotocopias, pizarras, retroproyectores y esquemas, los alumnos tienen siempre a su disposición toda la información sin necesidad de esforzarse y sin practicar las habilidades básicas que se suelen usar para recoger información (copia, dictado, resumen, escuchar, etc.). La limitación de recursos consiste en controlar y reducir todas estas fuentes para incrementar el trabajo del alumno. Por ejemplo:

- En vez de dar una fotocopia de un texto a cada alumno, sólo se da una a un miembro del equipo, que la tiene que dictar a los demás. O también se puede colgar en la pared para que los alumnos la lean y la resuman en sus cuadernos.
- Durante una explicación magistral del maestro de quince o veinte minutos, los alumnos sólo pueden apuntar quince palabras como apuntes, o solamente puede tomar notas un miembro del equipo, o sólo se puede utilizar una cara de una hoja. Después cada equipo completa la información con lo que recuerda cada integrante.
- Media clase ve un video y la otra mitad lee un artículo informativo sobre el mismo tema. Se forman parejas mixtas y se expone mutuamente la información.

• **Rompecabezas**. Cada componente del equipo tiene una pieza de un rompecabezas (un fragmento de un texto, una imagen, una viñeta de un cómic, etc.) y el grupo ha de intentar recomponer la unidad. Por ejemplo:

- Cada miembro tiene el fragmento de un texto y no lo puede enseñar ni leer a los demás compañeros; sólo puede explicarlo con sus propias palabras. Cada miembro tiene que tomar apuntes de las explicaciones de los compañeros, ya que al final, tendrá que responder un cuestionario sobre la información de todo el texto.

• **Conversación con fichas**. Los miembros de cada equipo tienen que hablar de un tema determinado y controlar la conversación de alguna manera. Por ejemplo:

- Cada vez que un alumno diferente toma la palabra, tienen que dejar su bolígrafo o su lápiz en el centro del pupitre. Cuando todos los alumnos han hablado, cogen los bolígrafos y vuelven a empezar. Nadie puede volver a hablar hasta que no lo hayan hecho los demás, o sea, hasta que no haya recuperado su lápiz.
- Cada alumno tiene *fichas de conversación* (trocitos de papel con títulos que designan funciones lingüísticas, como: *hacer una pregunta, responder, mostrar acuerdo, mostrar desacuerdo, proponer un argumento nuevo*, etc.). Cada vez que habla tiene que dejar sobre la mesa una ficha que se adapte a la intervención que quiere realizar. Cuando se agotan las fichas, se mezclan, se vuelven a repartir y vuelve a empezar la conversación.
- El *ovillo de lana*. El alumno que inicia la conversación aguanta el hilo de un ovillo de lana. Cuando cede la palabra a un compañero, le da también el ovillo, y así sucesivamente. La persona que habla debe aguantar siempre el ovillo. De esta manera, el hilo de lana resigue las diversas intervenciones y, cuando acaba la conversación, el equipo puede analizar cómo se ha desarrollado. Quién ha intervenido más y quién lo ha hecho menos veces, a quién se ha dirigido, etc.

Los objetivos de este tipo de ejercicios son la práctica de las diversas *habilidades sociales* (conversación, diálogo, escuchar, hablar, etc.) y la consolidación de los grupos de trabajo. En todas las propuestas, el éxito de la actividad se basa en la colaboración de todos los miembros. Para más información consultar el apartado 6.2. "Comprensión oral" o también Rué (1992).

8. Técnicas humanistas

La aportación más global que ha hecho la psicología humanista a la didáctica de la Lengua es la de dar una dimensión más humana a la clase. Los alumnos no son máquinas de aprender o memorizar contenidos o habilidades, sino personas con emociones, caracteres y personalidades que conviven en el aula. Aprender lengua no es únicamente ejercitar habilidades o adquirir contenidos, sino también proyectar la propia personalidad en un medio de expresión. Para poder explicar lo que se opina sobre un tema se necesitan palabras y estructuras gramaticales, pero también hay que tener en cuenta y experimentar los sentimientos y opiniones de uno mismo. La clase es también un espacio de relación interpersonal, además del lugar donde se hacen ejercicios y donde se estudia.

Desde esta nueva perspectiva, los humanistas proponen entender la expresión oral de una manera distinta:

- Los alumnos deben sentirse cómodos en el aula.
- Tienen que poder aportar su personalidad y su experiencia a la clase.
- Hay que fomentar el conocimiento y la interrelación entre los alumnos. Los vínculos afectivos potencian el aprendizaje.
- Los alumnos tienen libertad para decir lo que quieran.

Del mismo modo, las técnicas didácticas ponen énfasis en la expresión de la personalidad y en la intercomprensión comunicativa. Fijémonos en los ejemplos siguientes:

Hablar de uno mismo
Los alumnos pasean por el aula y se paran a dialogar con distintos compañeros (también se puede organizar la clase en forma de cebolla; ver el apartado "Manejo e interacción", pág. 181). Deben dialogar durante cinco minutos seguidos sobre un tema determinado con las siguientes limitaciones: 1. No se pueden hacer preguntas. 2. No se puede hablar del otro ni del entorno, sólo de uno mismo. 3. Hay que mirar a los ojos del otro.

El espejo de C. Rogers (1972)
Por parejas, los alumnos dialogan sobre un tema controvertido y mantienen opiniones opuestas. El alumno A da su opinión, y después, el B hace un resumen de lo que ha entendido. El alumno B no puede iniciar su exposición hasta que A no dé el resumen como válido. Después se invierten los papeles.

El primer ejercicio fomenta la expresión de sentimientos de cada persona porque limita las posibilidades de hablar de otras cosas. El segundo trabaja la intercomprensión: no se puede expresar una opinión hasta que no se ha entendido la del compañero. Otras propuestas humanistas más integradas en la práctica corriente de clase son los ejercicios de buscar puntos en común (manías, gustos, cosas que gustan o disgustan, etc.) o el de imaginar como serán tus compañeros actuales dentro de diez años (dónde estarán, qué harán, cómo vivirán, etc.).

• Tipo de respuesta

Se distinguen las actividades de respuesta *única, cerrada o convergente* (elección múltiple, repetición, etc.), de las de respuesta *variada, abierta* o *divergente*, en las que se valora la más fluidez y la creatividad que la precisión y la corrección. Los tipos de ejercicios siguientes se ordenan, según sean las respuestas, de más cerrados a más abiertos.

9. Repeticiones

Las *repeticiones* (*oral drills* en inglés) son ejercicios bastantes mecánicos y de respuesta cerrada que sirven para que el alumno consolide la expresión de algún ítem gramatical que no domina o que presenta dificultades. Equivalen, en cierto modo, a la práctica de copia en la escritura, aunque no sean necesariamente tan monótonos. En el ejemplo siguiente, dos alumnos se van repitiendo la misma pregunta para practicar el condicional compuesto:

Alumno A: *¿Qué hubieras hecho si el domingo por la tarde hubiera llovido?*
Alumno B: *Me hubiera quedado en casa. Y tú, ¿qué hubieras hecho si el domingo por la tarde hubiera llovido?*
Alumno A: *Hubiera ido al cine. Y tú, ¿qué hubieras hecho si el domingo por la tarde hubiera llovido?*
Alumno B: *Hubiera llamado a algún amigo para jugar. Y tú, ¿qué película hubieras ido a ver si el domingo por la tarde hubiera llovido?*

Las repeticiones acostumbran a tener esta estructura de pregunta/respuesta/pregunta/respuesta, con bastante redundancia, que facilita la repetición del ítem lingüístico. Por esto, casi están en el terreno de las prácticas de pronunciación y fonética (repetir sonidos, palabras o frases, cantar canciones, recitar trabalenguas, etc.) y de los ejercicios gramaticales, como la pronunciación de palabras difíciles, la recitación de conjugaciones verbales o la lectura en voz alta.

10. Llenar espacios en blanco

Uno de los objetivos principales de la comunicación es conseguir alguna información que nos interesa o que nos falta. Los ejercicios de *vacíos de información* se fundamentan precisamente en esta idea. Crean en el alumno la necesidad de una información que solamente puede conseguir colaborando con un compañero. En estos ejercicios:

- Los alumnos suelen trabajar por parejas.
- Cada miembro de la pareja tiene una información que no posee el otro. Entre los dos tienen toda la información y la solución del ejercicio.
- Los alumnos tienen que colaborar para conseguir toda la información.
- Se suele trabajar con algún documento (texto, dibujo, etc.)
- Existe una autoevaluación final.

Por ejemplo, en el siguiente ejercicio sobre cantidades, un alumno tiene la hoja A y su compañero, la B. No se pueden enseñar las hojas y se tienen que hacer preguntas y tomar notas para completar los datos que faltan (también se puede trabajar la expresión escrita). Cuando han acabado, comparan las hojas y se autocorrigen:

Hoja A	
Manzanas	1.547 pts.
Naranjas	....
Peras	476 pts.
Plátanos	....
....	2.350 pts.
Fresas	....

Hoja B	
Manzanas	....
....	976 pts.
Peras	....
Plátanos	1.378 pts.
Cerezas	....
....	863 pts.

Es un ejercicio muy simple para niveles bajos, pero también podemos imaginar propuestas más complicadas para niveles más elevados:

- Dictado por parejas (ver apartado 7.3. "Gramática").
- Buscar diferencias entre dos dibujos.
- Situar los muebles en un plano. Cada alumno tiene dos planos de habitación: en uno dibuja los muebles de su habitación y en el otro, los de la habitación de su compañero (siguiendo las instrucciones orales que le indiquen); al final se comparan los dibujos.

Para más información consultar Littlewood (1981) y Matthews y Read (1985).

11. Dar instrucciones

Los textos instructivos (instrucciones de uso, recetas de cocina, órdenes, ejercicios físicos, etc.; ver el cuadro de la página 336) han generado un tipo especial de ejercicios que aprovechan el carácter práctico y útil del contenido de estos textos. En los ejercicios de dar instrucciones:

- Se elaboran, se formulan y se ejecutan instrucciones para hacer cualquier tipo de actividades.
- La evaluación del ejercicio se hace a partir de la ejecución de las instrucciones: si se ha conseguido el objetivo final, el texto era inteligible y correcto.
- Los alumnos pueden trabajar por parejas o en grupos.

Por ejemplo, imaginad que un alumno da a su pareja las siguientes instrucciones para que las ejecute al pie de la letra:

Instrucciones para dibujar un __________?
Dibuja una línea vertical de medio palmo de largo en el centro de una hoja, dejando un margen considerable en la parte superior. A partir de los dos extremos de esta línea, traza hacia la derecha dos rectas perpendiculares, paralelas entre sí, de la misma extensión que la primera. Después une los extremos con una cuarta recta.
Luego, a partir del vértice superior izquierdo y fuera del cuadro, señala una línea que forme un ángulo de 45 grados con el segmento horizontal superior del cuadro. Acompaña esta recta con tres paralelas iguales que salgan de los tres vértices restantes. Finalmente, une los cuatro extremos sueltos del dibujo con dos horizontales y dos verticales.

Solamente si lo que el alumno ha esbozado en el papel es o se parece a un cubo geométrico, la expresión y la comprensión de las instrucciones habrán sido las correctas. En este caso se trata de una figura precisa que aumenta notablemente la dificultad del ejercicio, pero podemos imaginarnos otras situaciones más sencillas:

Instrucciones para:
- hacer ejercicios de gimnasia;
- dibujos de cualquier tipo;
- actividades diversas: quitarse o ponerse una pieza de ropa, ordenar libros, recortar, pintar, etc.;
- ordenar las formas y los colores.

Esta clase de ejercicios requiere un uso muy preciso, lógico y objetivo del lenguaje. Puesto que tienen una verificación (un *feedback*) inmediata y no verbal, se utilizan a menudo para hacer reflexionar sobre las características de la comunicación. Presentamos un ejercicio típico (¡totalmente recomendable para los cursos superiores!) para tomar conciencia de las diferencias entre una exposición y un diálogo:

Comunicación unidireccional o bidireccional
Podemos tomar el mismo ejemplo del cubo. Se forman parejas que se sientan de espaldas, de manera que ningún miembro pueda ver lo que hace el otro.
1. El alumno A da las instrucciones al B, que dibuja un cubo y que no puede decir nada ni hacer gestos de ninguna clase.
2. Se repite el mismo ejercicio (si es conveniente se puede usar un dibujo diferente), pero ahora el alumno B puede interpelar al A siempre que quiera, haciendo preguntas o pidiendo aclaraciones.
3. Se comparan los dos dibujos y las dos comunicaciones y se hace una reflexión conjunta.

Normalmente, la segunda tentativa es muy eficaz porque hay colaboración entre los alumnos.

Para más información, ver Sorez (1976).

12. Solución de problemas

Los ejercicios de solución de problemas plantean situaciones imaginarias, normalmente muy alejadas de la realidad, con un tema controvertido que genera discusión y debate en la clase. Son actividades motivadoras y abiertas que fomentan la fluidez expresiva. De este modo:

- Se plantea una situación y diversas opciones a escoger.
- Se tiene que llegar a un acuerdo entre el grupo (clase o pequeño grupo).
- Cada alumno expresa su opinión.
- Puede haber material de apoyo (fotos, escritos, etc.).

El siguiente ejemplo ha sido extraído y adaptado de *Pàgines de premsa Digui, digui (1991)*:

Asesinato misterioso

Se ha producido un asesinato. Lee la noticia que explica los detalles del crimen y las declaraciones de los cuatro sospechosos. ¿Quién ha sido el autor? Coméntalo con tu compañero y argumenta tus opiniones. Tenéis que poneros de acuerdo.

(Barcelona).– Ayer, alrededor de la 1 del mediodía, fue encontrado muerto en su piso de la calle Bruc el señor Joaquim Sontí Ponts, de 63 años. El señor Sontí, viudo, sin hijos y jubilado, sufría del corazón y su médico de cabecera lo visitaba cada martes. Ayer el doctor lo encontró tumbado en el comedor, con un gran charco de sangre alrededor de la cabeza.
El forense ha confirmado que el crimen se había producido poco antes. La policía ha iniciado una investigación exhaustiva entre los vecinos, pero aún no tiene ninguna pista. Algunos vecinos han declarado que la semana pasada oyeron que el señor Sontí discutía con otra persona en el ascensor, gritando mucho.

1. Marta Llador, de 34 años, parada. Es la inquilina del piso que el señor Sontí poseía en el mismo rellano. Los dos pisos se comunican por una terraza interior.
"Yo ayer no me moví de casa. Al mediodía oí a alguien que llamaba al piso de al lado, después oí algunos gritos y a alguien que bajaba corriendo las escaleras. Creo que la policía debería buscar a un individuo de muy mal aspecto, que la semana pasada pedía dinero por todos los pisos."

2. Joana Ponts, de 23 años. Es el único familiar de la víctima. Vive en el barrio de Sants y mantenía muy buenas relaciones con el señor Sontí. Se sabe que la semana pasada se vieron, juntamente con unos desconocidos, para hablar de unas fincas que el difunto tenía en Lleida.
"Ayer pasé toda la mañana paseando por el parque de la Ciutadella y no fue hasta media tarde cuando tuve noticias del crimen. Creo que la portera del edificio puede explicar muchas cosas. Mi tío y ella tenían una relación muy especial."

3. Pere Almorós, de 46 años, sin profesión. Es de las Islas Baleares y no tiene parientes en Barcelona. Desde hace un tiempo ronda por el barrio del Eixample, pidiendo dinero y vendiendo pañuelos de papel.
"Yo no sé nada, ni tengo nada a ver con el tema. Vengo a menudo por este barrio porque tengo un primo que me ayuda cuando tengo problemillas".

4. Manuela Jordi, de 54 años, es la portera del edificio. Está casada y tiene dos hijos.
"Yo subí ayer por la mañana al cuarto tercera, alrededor de las doce, para llevar una carta al señor Joaquim, pero tuve que volver a bajar rápidamente porque tenía una cazuela en el fuego. No tengo ni idea de quién ha podido hacer una cosa tan horrible. Hay en la escalera quien se alegrará de la muerte de Joaquim. ¡La del cuarto segunda, por ejemplo, que le debía seis meses de alquiler!"

Otros ejercicios de solución de problemas son:

- escoger una profesión o un animal para ir a vivir a otro planeta;
- decidir qué personaje se tiene que salvar en una situación límite;
- escoger las herramientas más útiles para una determinada situación;
- llegar a un acuerdo sobre un tema polémico;
- formar parejas de personas, de ciudades, de objetos, etc.

13. Torbellino de ideas

Los ejercicios de *tormenta de ideas* o *torbellino de ideas* (*brainstorming* en inglés) presentan respuesta abierta o divergente e inciden especialmente en la aportación personal e imaginativa del aprendiz. Se pusieron de moda con la llegada de la creatividad a la escuela como alternativa a los ejercicios tradicionales de respuesta cerrada. En una tormenta de ideas:

- El punto de partida es un estímulo de índole variada (foto, palabra, sonido, música, etc.).
- Los alumnos tienen que aportar ideas, datos o informaciones a partir del estímulo.
- Todas las respuestas son válidas, si son lingüísticamente correctas.
- Se pone énfasis en la cantidad, la imaginación y la variedad de las respuestas.

Algunos ejercicios típicos de torbellino de ideas son:

- hacer asociaciones libres con una palabra;
- construir una historia a partir de un personaje, de una foto, de un dibujo, etc;
- describir e interpretar una pintura, una canción, un poema, etc;
- imaginar cómo puede ser una ciudad, un objeto, una planta, una persona, etc. a partir de un estímulo (foto, sonido, olor, etc.);
- *¿Cómo sería el mundo si...?*;
- *¿Cómo se podría mejorar este objeto?*

Se pueden utilizar técnicas específicas de creatividad para potenciar la tormenta de ideas (¿quién/qué/cuándo/dónde/cómo?, mapas mentales, palabras clave, dibujos, etc.). Algunos estudiosos del tema distinguen entre las actividades de *recogida de información* (que serían

propiamente las de la tormenta de ideas) y las de *relacionar* u *ordenar información* (que, además de la recogida, implican alguna operación posterior). Para una aplicación sistemática e interdisciplinaria de la tormenta de ideas en la enseñanza reglada, de los 6 a los 16 años, consultar las propuestas de David del Prado (1986 y 1988).

• Recursos materiales

14. Historias y cuentos

Las historias, los cuentos y las narraciones son fuentes inagotables. Cuando no había ni televisión ni radio ni casete, contar cuentos era una de las actividades de ocio y de diversión más importantes de los chavales. Actualmente tenemos muchos recursos distintos, pero podemos continuar aprovechando el gran potencial didáctico de la magia de la historia.

Evidentemente, en este gran apartado entra todo tipo de material narrativo oral: literatura (cuentos, poemas, canciones, etc.), chistes, noticias de la radio, anécdotas personales, etc. Esta gran diversidad de textos se utiliza para practicar y desarrollar todas las habilidades lingüísticas, aunque aquí sólo nos referiremos a la expresión oral. Para un tratamiento más profundo de la cuestión, consultar el apartado 8.4. "Literatura". También se pueden encontrar algunas referencias en 6.5. "Expresión escrita" y en 6.4. "Comprensión oral". Muchos autores han tratado este tema desde el punto de vista de la expresión, por ejemplo: Badia *et al.* (1985); Morgan y Rinvolucri (1983), etc.

Seguidamente se apunta una lista variada y amplia de ideas para trabajar con historias y cuentos. Se puede hacer una primera distinción didáctica entre trabajar con una historia conocida (modificarla, ampliarla, variarla, etc.) o inventarse una nueva:

Modificar una historia conocida
- cambiar el punto de vista, el contexto (época, situación), algún personaje, un objeto importante, etc.;
- cambiar el final, un diálogo, una escena, etc.;
- eliminar o introducir elementos: personajes, objetos, la manera de vivir, etc;
- recrear una escena del cuento, prepararla y escenificarla.

Comentar una historia conocida
- hacer y responder preguntas de comprensión y interpretación después de escuchar o leer un cuento: ¿Qué personajes son más simpáticos? ¿Qué significa este final? ¿Hay moraleja?;

- asociar elementos de la historia (personajes, caracteres, objetos, etc.) a fotografías, colores, olores, formas, etc.

Inventar una historia
- continuar, completar o acabar un cuento ya empezado;
- imaginarse una historia a partir de un esquema tradicional;
- construir un cuento a partir de palabras-clave.

Las historias preparadas expresamente para fomentar la participación de la audiencia merecen un comentario al margen. Es decir, las historias con final abierto, con un problema por solucionar, con enigmas, etc. Las historias de este tipo se convierten en juegos lúdicos extraordinariamente motivadores para el alumno (ver el punto 6. "Juegos lingüísticos").

El trabajo de historias y narraciones no se limita al ámbito de la literatura o de la tradición popular, a pesar de que sea uno de los puntos más importantes. También podemos trabajar con historias procedentes de otros campos: los chistes, las anécdotas, las noticias, los medios de comunicación oral, etc.

Prensa
La prensa ofrece numerosas posibilidades ya que recoge los hechos y los acontecimientos más importantes de la actualidad que, a menudo, son historias tanto o más mágicas que las de la imaginación. A partir de la noticia de unos niños que se han perdido, de la escalada a una montaña o —¿por qué no?— de algún crimen o accidente terrible, se puede hacer un trabajo de expresión muy parecido al del resto de historias, usando las mismas técnicas didácticas. (Consultar el apartado 8.5. "Medios de comunicación".)

Historias personales
La vida, la personalidad y la experiencia de cada alumno están llenas de historias y anécdotas curiosas e interesantes, que pueden servir de material para prácticas de expresión oral. Este material tiene la ventaja de que implica más a los alumnos como personas en el aula y que fomenta el conocimiento entre el grupo. Aquí se exponen algunas ideas:
- explicar anécdotas y hechos curiosos de cada uno o de amigos y familiares;
- responde a la pregunta *¿Cuál es la vez que...?* te has enfadado más, te has puesto más contento, has tenido que esperara más tiempo a alguien, has viajado más lejos, etc.;
- hablar de la vida de cada uno a partir de algún elemento: recordar tres fechas importantes, citar tres objetos apreciados, mostrar tres fotos curiosas, etc.

15. Sonidos

El mundo del sonido nos aporta otro caudal importante de estímulos para la expresión, aunque no sea tan conocido ni practicado como la literatura. Cuando decimos sonido nos referimos a cualquier percepción auditiva que sea básicamente no-verbal: canciones, música, sonidos de animales, de objetos, de ruidos, etc. Entre otras manifestaciones, podemos considerar:

Canciones: cantarlas, cambiar las letras de canciones populares, escucharlas e interpretarlas, inventar nuevas canciones, etc.

Ruidos: identificarlos, imaginarse cómo se han producido, construir una historia, describirla, etc. (para este tipo de trabajos es muy sugerente el casete *Sounds Intriguing* de Maley y Duff 1979. Consultar también el apartado *Magnetófono y vídeo*, pág. 116).

Música: comentarla, hacer suposiciones (¿Quién la compuso?, ¿Cuándo la pondrías?, ¿Qué sensaciones te provoca?), ponerle palabras, gestos o, incluso, alguna escenificación.

16. Imágenes

El material visual (fotografías, dibujos, cómics, reproducciones artísticas, etc.) seguramente es mucho más conocido y aprovechado que el auditivo. La cultura de la imagen nos ofrece muchos productos para llevar a clase y hacer ejercicios con ellos. Además, hay algunos que coinciden plenamente con los intereses de los alumnos. Aquí exponemos algunas muestras con ideas didácticas:

Cómics: ordenar las viñetas, escenificar o representar los diálogos por parejas, poner palabras en los bocadillos vacíos, comentarlos e interpretarlos, explicarlos a otro compañero, etc.

Fotografías: describirlas, relacionarlas, recortarlas y recomponerlas, construir historias, explicarlas de memoria a una tercera persona, etc.

Dibujos: dar y escuchar instrucciones para hacer dibujos, explicar una historia dibujada.

Reproducciones artísticas: interpretar pinturas o esculturas, criticarlas, formular opiniones personales, situarlas históricamente, describirlas, etc.

Un dibujo como el siguiente puede generar una historia entera a partir de estas preguntas:



1. Observa el dibujo y responde a las preguntas:

¿Quién es?	¿A qué se dedica?	¿Cómo viste?
¿De dónde viene?	¿Adónde va?	¿Qué hace aquí?
¿Dónde está ahora?	¿Por qué está aquí?	¿Qué puede haber pasado?

2. Piensa un nombre para este personaje e invéntate su historia.
3. Explícala a los demás compañeros de tu grupo de trabajo.

También hay imágenes elaboradas especialmente para ejercitar algún punto determinado. De la misma manera que los cuentos-juego *¿Dónde está Wally?* ejercitan la observación paciente, hay dibujos creados para trabajar una parte del vocabulario o un tiempo verbal.

17. Tests, cuestionarios, etc.

Otro apartado muy curioso de recursos de expresión es el formado por el conjunto de actividades de búsqueda y análisis de la información, es decir: tests, cuestionarios, encuestas, entrevistas, etc. Este bloque abarca desde ejercicios tan simples como la entrevista cruzada (dos

alumnos se entrevistan sobre un tema y después cada uno expone al grupo las respuestas que le ha dado el otro), hasta complicadas encuestas sobre gustos o opiniones, pasando por los tests psicológicos tan poco serios (¡pero muy motivadores!) como los que los alumnos pueden utilizar para saber si se es una persona seria, nerviosa o tranquila.

Los ejercicios suelen tener una primera parte de búsqueda de la información, que puede ser oral o escrita, individual o grupal; y una segunda en la que se exponen los resultados del trabajo realizado. Son recursos interesantes y activos que acostumbran a "enganchar" al alumno. Cualquier test o cuestionario de revista frívola puede ser útil si se sabe organizar bien la actividad en el aula.

A continuación se exponen los pasos para realizar una encuesta musical entre los alumnos de la clase:

Encuesta sobre gustos musicales

1. Pedir a los alumnos que digan qué les gustaría saber de la clase sobre gustos musicales. Se apuntan en la pizarra todas las ideas y se escogen las más interesantes (por ejemplo: ¿qué tipo de música?, ¿cuándo la escuchas?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿por qué?, etc.).
2. Se forman parejas o grupos. Cada grupo se encarga de una pregunta: la formula a cada alumno de la clase, toma nota de la respuesta y resume los resultados en un pequeño esquema.
3. Cada grupo expone a la clase los resultados de la encuesta.
4. Todos los alumnos toman nota y redactan un informe final titulado "Los gustos musicales de mi clase".

Respecto a las referencias bibliográficas, Porter Ladousse (1983) presenta una riquísima y variada gama de recursos en inglés. En catalán y en castellano disponemos del volumen de William y Jules (1983) que incorpora un conjunto variado de tests de autoconocimiento.

18. Objetos

Finalmente, otra fuente inagotable de expresión son los objetos de cualquier tipo. Un elemento nuevo, chocante y curioso que entre en el aula (una cafetera, un monóculo, un cuchillo, una pluma, etc. por poner algunos ejemplos) introduce novedad y un montón de posibilidades expresivas. Por ejemplo, se puede personificar o dar vida a este objeto y empezar a imaginarse de quién puede ser y cómo puede haber llegado hasta el aula. Otras ideas para aprovechar los objetos en la clase de expresión son:

- esconder objetos en la clase y dar instrucciones a los alumnos para que los encuentren;
- construir historias a partir de objetos;
- adivinar objetos a partir de la forma, del tacto, del color, etc.

No debemos olvidar los juegos tradicionales que usan objetos: las cartas, el dominó, las canicas, etc.

• Comunicaciones específicas

El desarrollo tecnológico y sociocultural de la vida moderna ha generado nuevas formas de comunicación, o las ha diversificado, hasta el punto que determinadas situaciones adquieren una especificidad propia e importante.

19. Exposición

La exposición oral es uno de los ejercicios de expresión más practicados en la clase de Lengua. Ya sea para exponer algún trabajo de curso o para dar a conocer las conclusiones de un grupo, es muy normal que un alumno se dirija a los demás miembros de la clase con un tono académico y objetivo. Pero muchas veces esta actividad se realiza como una simple puesta en común de información, sin tener en cuenta todo lo que aporta de práctica oral, y se puede caer en los defectos didácticos habituales.

Cuando nos planteemos organizar exposiciones orales en clase, vale la pena que consideremos los puntos siguientes:

- Dejar tiempo para que los oradores preparen su intervención (guiones, ensayos, etc.), e impedir que se lea textualmente un escrito o que se siga al pie de la letra.
- Dar a la clase alguna razón para escuchar: tomar notas, hacer un esquema, valorar la exposición del compañero. Es importante que el trabajo de comprensión sea concreto y observable.
- Distribuir el espacio de forma adecuada. La vergüenza y la inseguridad de los alumnos los lleva a hablar sentados desde su mesa, de manera que la exposición pierde formalidad e interés. Es importante que el orador se sitúe delante de la clase, de pie mejor que sentado, que gesticule sin miedo y que dirija la mirada hacia la audiencia. Todos estos aspectos no verbales contribuyen a crear una buena atmósfera.
- Evaluar cada intervención desde el punto de vista comunicativo y lingüístico.

Por otro lado, la propia clase del alumno no es el único espacio en donde se pueden practicar las exposiciones. También se pueden programar exposiciones en:

- clases de nivel inferior o superior de la misma escuela,
- asambleas de alumnos o reuniones de profesores,
- delante de la cámara de video o simplemente con audio,
- reuniones de padres o profesores.

Se puede encontrar más información en Rangel H. (1979), Conquet (1988), Bellenger (1989), Charles y Williame (1988) y Coll-Vinent (1973).

20. Improvisación

La improvisación es una exposición o una intervención *poco preparada* o *nada preparada*. En una circunstancia inesperada, surge una situación o un tema nuevo que nos obligan a hablar sin haberlo previsto o pensado antes: la audiencia espera el discurso y la persona que habla no sabe qué es lo que va a decir, lo va decidiendo sobre la marcha, a medida que va pronunciando las palabras. Los buenos oradores saben salir airosos de momentos delicados como éste siguiendo unas estrategias determinadas: ganar tiempo con información redundante, recorrer a rutinas, tópicos, fórmulas o informaciones conocidas, repetir y hacer circunloquios, etc. La tarea básica del improvisador es, en este orden, buscar palabras para llenar un hueco o un silencio, y después construir un significado más o menos coherente.

Evidentemente esta situación es poco normal y muy complicada. De todos modos, en los cursos más elevados es útil y divertido experimentar algún ejercicio basado en esta situación como por ejemplo el siguiente:

Improvisar sobre una palabra
Los alumnos apuntan en un papel una palabra que designe un objeto corriente y concreto. Se recogen y mezclan los papeles y se vuelven a repetir. En grupos de 6 o 8 personas, cada uno tiene que hablar durante 3 minutos sobre la palabra que le ha tocado.

Los objetivos de esta actividad son desarrollar la fluidez, confianza y capacidad de improvisación.

21. Hablar por teléfono

Hablar por teléfono no sólo es una obligación o una necesidad, sino que también es un arte o una técnica. Al margen de que nos guste más o menos, lo cierto es que este tipo de comunicación se incrementa

progresivamente y que tiene bastante especificidad: tiene *rutinas* (esquemas de intervención, fórmulas de apertura y de cerrado de la conversación, etc.) y unas "reglas" implícitas de uso (no pisarse los unos a los otros, dar *feedback* oral a quien habla: *sí, sí... dime... te escucho...)*. Hay personas que dominan perfectamente este medio y otras que tienen unas lagunas muy importantes –¡y todos podemos pensar en alguien conocido!

En la escuela, este tipo de comunicación también tiene que estar presente, pero con pequeños matices. De la misma manera que no dudamos en enseñar a los niños y a las niñas a hacer parlamentos en público o a escribir una carta, también conviene hacer algunas prácticas de hilo telefónico. Se pueden realizar diversos ejercicios, pero una característica básica y común es que emisor y receptor sólo pueden establecer contacto oral, o sea: no se pueden ver ni tocar (por eso puede ser útil que la pareja se siente de espaldas). Así:

- juegos de rol telefónicos;
- el juego del teléfono: el mensaje trasmitido que se deforma;
- redacción, lectura en voz alta y representación de diálogos telefónicos;
- grabar mensajes en el contestador automático;
- hacer listas de fórmulas para contestar el teléfono, para saludar, para despedirse, etc.;
- practicar la rutina y las reglas del teléfono.

22. Lectura en voz alta

La lectura en voz alta o la *oralización de un escrito* es una práctica muy habitual en las clases de lengua. Los maestros casi siempre la ponen de ejemplo como una actividad que utilizan para ejercitar la expresión oral y también la lectura en clase. Pero, pensándolo bien, decir un texto en voz alta no es exactamente ni expresarse oralmente ni comprender un escrito. Evidentemente no tiene nada que ver con el modelo teórico de expresión que hemos formulado anteriormente: el alumno no aporta nada personal ni espontáneo, sino que solamente deja su voz a unas letras de otro. Y tampoco implica comprensión lectora; los maestros sabemos perfectamente que los alumnos pueden leer con una pronunciación y fluidez fantásticas pero sin entender nada.

La lectura en voz alta es un tipo mixto y específico de comunicación (ver el apartado "Integración de actividades", pág 93), muy presente en la vida cotidiana: leer una noticia del periódico a un grupo de amigos, grabar algún mensaje escrito, en la iglesia, en el trabajo, etc. Por eso mismo es útil realizarla en clase, ya que requiere una práctica

importante de la pronunciación. También es evidente que no puede suplir de ninguna de las maneras la auténtica expresión oral y la auténtica comprensión lectora. La oralización de escritos es sólo un recurso más de clase y no la base de la clase (ver el apartado 6.4. "Comprensión lectora" y más concretamente las primeras páginas).

Existen diversos tipos de lectura en voz alta:

- *Lectura dramatizada*. Consiste en interpretar un escrito que todos tienen. Se pone énfasis en la entonación, en las pausas, el volumen, el ritmo, etc. como si no se tratara de escritos. Por ejemplo: la lectura de un fragmento de teatro en la que cada alumno hace un papel, o la lectura y recitación de versos y poemas.
- *Lectura comunicativa*. Consiste en leer un escrito que la audiencia no tiene y que debe comprender oralmente. Pone énfasis en el significado del texto y en la comunicación. Los alumnos suelen tener muchos problemas para leer de esta manera que, curiosamente, es la más corriente y la que se debería trabajar más en el aula. Por ejemplo: por grupos, cada alumno lee a los demás miembros una noticia que ha seleccionado del periódico o cualquier otro fragmento. En este ejercicio es muy importante que la audiencia tenga una razón para escuchar: un trabajo sobre el tema, motivación, interés del texto, etc.
- *Lectura evaluativa*. Consiste en leer un escrito que el maestro o otros alumnos tienen y en concentrarse en la corrección y en la fluidez con que se ha hecho. Se trata, propiamente, de una práctica de evaluación: el que escucha puede marcar en el texto los lugares donde el lector se ha equivocado.

Respecto a esta última práctica, hay que tener en cuenta que, además de los errores más corrientes de *corrección*, también se tienen que valorar la fluidez en la pronunciación y lectura. Podemos fijarnos en el esquema siguiente que recoge los diversos puntos que hay que valorar:

Corrección	**Fluidez**
– modificar el escrito: añadir, omitir, cambiar o desfigurar palabras. – pronunciar sonidos mudos; – errores normativos.	– grado de inteligibilidad; – no hay silabeo; – se segmenta bien el texto (palabras, frases, puntuación, etc.); – entonación correcta; – pautas idóneas: no se encalla; – velocidad adecuada.

Hay que tener presente que este tipo de lectura se usa a veces como ejercicio de una prueba de Lengua, entre otras actividades.

23. Vídeo y casete

La posibilidad de poder "verse" o "escucharse" a distancia, como si se fuera otro, es esencial para poder corregirse y mejorar la expresión. Da la posibilidad de tratar el parlamento o la intervención como si fuera un "borrador" que se puede rectificar. Se puede recordar la primera vez que oímos nuestra voz en un cassette o que nos vimos en un video doméstico: normalmente provoca sensaciones de extrañeza y de sorpresa, ya que nos imaginábamos de otra forma.

En el apartado "Magnetófono y vídeo", pág. 116 se esboza un panorama general de recursos para aprovechar estos instrumentos en el aula, con algunas referencias a la expresión oral. Obviamente, los ejercicios más rentables para esta habilidad son las grabaciones y los comentarios posteriores de intervenciones orales. Los criterios de observación que se tienen que tener en cuenta son los generales que se encuentran en el apartado final de evaluación, pág. 185.

24. Debates y discusiones

Los debates y las discusiones son conversaciones organizadas sobre un tema controvertido y con un discurso claramente argumentativo. Son muy habituales en clase, ya sea de una manera espontánea y anárquica, o más planificada. El origen del debate puede ser real (una cuestión polémica, un incidente que se ha planteado en la escuela) o preparado (un juego de rol, una simulación o una solución de problema).

Del mismo modo que en la exposición, vale la pena que el debate o la discusión se planifique meticulosamente. Por lo tanto, será conveniente:

- Formalizar los turnos de palabra de manera que todos los miembros de la clase puedan hablar y que nadie monopolice el debate.
- Dar papeles determinados a algunos alumnos: moderador, apuntador de incorrecciones y errores, evaluador, controlador del tiempo, apuntador de argumentos, observador, etc. Los mismos alumnos pueden encargarse de conducir el debate, si previamente se han definido las tareas;
- Dejar tiempo y documentación para que los alumnos preparen las intervenciones.
- Se puede jugar con el espacio del aula: poner juntos los alumnos que tienen la misma opinión, situar en un lugar destacado al moderador y al corrector, etc.

- Evaluar la actividad desde un punto de vista comunicativo y lingüístico.

Los temas "reales" de discusión pueden ser los más polémicos de cada momento: racismo, drogas, educación sexual, civismo, vandalismo, etc.

En cualquier caso es bueno aprovechar las circunstancias y las noticias de la actualidad para motivar a los alumnos. De este modo, por ejemplo, un debate sobre *hacer deporte o ver deporte* puede ser más sugerente si se hace durante la semana que acaba la liga.

Planificación de la expresión

El primer problema hace referencia a la progresión de aprendizaje que debe seguir el alumno para consolidar algún aspecto lingüístico. Por ejemplo, imaginémonos que queremos dedicar una clase a trabajar los textos argumentativos o a practicar las perífrasis de obligación. ¿Es suficiente el hecho de celebrar un debate a partir de un problema o un juego de roles sobre las obligaciones que tienen dos individuos?

Evidentemente que con un único ejercicio abierto como éste los alumnos no podrán alcanzar un uso aceptable de la argumentación de las perífrasis. Antes de esta actividad final, se deben preparar ejercicios más cerrados y gramaticales para practicar las formas: (*soy de la opinión que, fundamento esta tesis con, no acepto*, etc. o *haber de, hay que, es necesario que*, etc). También se puede relacionar la práctica oral con la lectura de escritos que usen los mismos recursos lingüísticos.

Littlewood (1981) distingue entre dos grandes grupos de ejercicios, según la utilidad que tengan en el proceso de desarrollo de la expresión oral. Las actividades *pre-comunicativas* ponen énfasis en la adquisición de estructuras gramaticales y de léxico, y preparan al alumno para usar estos ítems en ejercicios *comunicativos*, más globales y contextualizados.

Pero dentro de estos dos grandes grupos también hay dos tipos de propuestas:



Los ejercicios *estructurales* aislan los diversos elementos lingüísticos de la comunicación (palabras, frases, etc.) y sirven para que los alumnos aprendan sus características gramaticales (morfología, sintaxis, etc.) o léxicas. Pueden ser más analíticos y teóricos, de manera que el aprendiz reflexiona sobre el sistema de la lengua; o más prácticos y mecánicos, con el objetivo de ayudar a pronunciar unos sonidos determinados o a construir una estructura sintáctica conflictiva. Son ejemplos claros de este tipo de actividades las prácticas orales de transformación sintáctica (activa/pasiva, relativos, pronombres, etc.) o los juegos de vocabulario (encadenar palabras, buscar palabras de un tema, distinguir las diversas acepciones de una palabra, etc.).

Las actividades *casi-comunicativas* presentan las unidades mínimas anteriores en fragmentos de discurso más grandes y significativos (preguntas, diálogos, intervenciones, etc.), de manera que el alumno consolida y practica los nuevos contenidos; por ejemplo, formula construcciones de relativo, frases con nuevas palabras, participa en diálogos dirigidos, preparados o elaborados anteriormente, lee e interpreta en voz alta fragmentos de un discurso, etc.

Ya dentro del grupo de los fragmentos comunicativos, los *funcionales* ponen énfasis en el significado y la comprensibilidad del mensaje. Los alumnos tienen que expresarse de manera inteligible con los nuevos ítems lingüísticos; por ejemplo, en un diálogo para completar vacíos de información, en una discusión o debate, o en un trabajo de grupo para solucionar algún problema. En cambio, en los ejercicios de *interacción social*, se pone énfasis en las connotaciones sociales del lenguaje. Los alumnos tienen que dirigirse a interlocutores distintos con juegos de roles y simulaciones, en situaciones de comunicación diversas, y deben adecuar su expresión (formalidad, tono, especificidad, rutinas, etc.) a cada caso.

En resumen, esta clasificación presenta un camino progresivo para conseguir los diversos ítems lingüísticos e integrarlos en la capacidad global de expresarse oralmente. Es evidente que con sólo actividades *estructurales* o *casi-comunicativas* los alumnos no llegarían nunca a utilizar los contenidos estudiados en situaciones reales de comunicación; pero también es verdad que sólo con ejercicios *funcionales* o de *interacción social* tampoco habrá progresión.

Manejo e interacción

Una de las tareas más importantes del maestro es organizar la actividad de los alumnos en el aula. Durante el período que dura la

clase, los maestros tenemos la autoridad de decidir qué tienen que hacer 30 o 40 alumnos: cómo tienen que colocarse, qué y cómo deben trabajar, etc. De hecho, las palabras que designan mejor este trabajo son las de *dinámica, conducción, animación de grupos*. En inglés se utiliza la palabra *manegement*, que podemos traducir por "manejo" y que se refiere a lo mismo.

En el campo de la expresión oral, el manejo del grupo es aún más importante ya que lo oral es interacción y esto significa que se debe "disponer" a los alumnos de formas determinadas para que se expresen entre si. El profesor ha de decidir si se trabaja por parejas, en pequeños grupos o en gran grupo, si después habrá puesta en común o no, cómo se forman los grupos, etc.

La planificación de estos aspectos es esencial para garantizar el funcionamiento y la rentabilidad de cualquier expresión oral. Un mismo material puede obtener resultados muy distintos según como se planifique el ejercicio. Por ejemplo, el problema del punto 12 puede derivar en una simple discusión anárquica y reiterativa si el maestro no planifica las intervenciones y deja que cada alumno se exprese a su conveniencia: habrá quien no abrirá la boca, quien hablará por los demás, quien no dejará hablar, y en definitiva, transcurridos quince minutos, todos tendrán la sensación de que el tema está agotado. En cambio, con una buena preparación, asignando turnos de palabra a cada uno, formalizando cada intervención (exposición inicial, argumentos, réplicas, conclusiones, etc.) y corrigiendo los errores que se vayan produciendo, el ejercicio puede ocupar más de una hora de clase sin hacerse pesado, y lo que es más importante, ser mucho más rentable desde un punto de vista didáctico.

Los pasos para manejar o conducir una actividad oral en el aula son los siguientes:

1. *Preparación meticulosa*. Preparar los materiales (fotocopias, video, casete, recortes de revistas, etc.), decidir cómo se realizará, a través de qué pasos, con qué interacciones (parejas, pequeño grupo, etc.), cómo se organizará el espacio, etc.
2. *Dar instrucciones a los alumnos*. Hay que presentar la actividad, explicar los objetivos, lo que se tiene que hacer, cómo se deberá trabajar, tiempo del que se dispondrá, etc. Hay que dar las instrucciones una a una, verificando que los alumnos las entienden.
3. *Seguimiento de la actividad*. Mientras los alumnos o los grupos trabajan, el maestro los observa, responde las dudas que se

plantean y toma nota de lo que querrá comentar posteriormente.

4. *Evaluación y corrección*. Maestro y alumnos comentan la realización de la actividad, el resultado y los errores que se han cometido.

Para poner un ejemplo de una actividad mal planificada y de los problemas que ocasiona, podemos recordar una anécdota que vivimos en una clase de lengua. Cuando faltaban veinte minutos para acabar la sesión, la maestra propuso hacer un juego de rol de discusión familiar: el único hijo de un matrimonio quería ir a una fiesta el sábado por la noche, la madre le dejaba ir pero el padre no. Explicada la situación, la maestra repartió los papeles entre los alumnos y, enseguida, sentados en la mesa, pidió que empezara la representación. Evidentemente fue un fracaso: los tres alumnos implicados no pudieron decir casi nada y las otras doce personas de la clase escucharon —si lo llegaron a hacer— con muy poca atención. Las causas son evidentes, al margen de que el tema del juego fuera más o menos afortunado: no se preparó la actividad, los alumnos no tuvieron tiempo de pensar qué iban a decir, no se jugó con el espacio del aula, los alumnos no pudieron escoger los roles, la mayoría no hizo nada, etc. Estos son los peligros que tienen las actividades orales, si no se conducen bien.

Badia y Vilà (1993) presentan un modelo de planificación de la discusión, que se puede adaptar a diversas situaciones. El tema a debatir es un problema ético de ciencia-ficción: se tiene que escoger un animal terrestre para llevarlo a un nuevo planeta, con la intención de procrear una nueva vida. Los pasos a seguir son los siguientes:

1. Los alumnos, solos o por parejas, escogen el animal (no pueden darse coincidencias) y preparan los argumentos a favor de su elección.
2. Primera ronda de intervenciones de cinco minutos para presentar la especie de animal escogida y el porqué de la elección.
3. Cada alumno o pareja tiene que desestimar alguno de los animales. Lo escoge, prepara los argumentos y se realiza una segunda ronda de intervenciones de cinco minutos dónde se expone la nueva elección.
4. Tercera fase. Las parejas cuyos animales han sido desestimados tienen la posibilidad de replicar.

5. Cuarta fase de diez minutos: debate abierto dónde todos pueden dar su opinión sin necesidad de esperar turno.
6. Quinta y última fase. Ronda de intervenciones para exponer las conclusiones y para votar por un animal determinado.

Planificando la expresión de esta forma, garantizamos que todos los alumnos hablen, que realicen varios tipos de intervención (presentación, argumentos, réplicas, conclusiones), que también haya un espacio para interpelarse libremente (4ª fase) y que se tengan que formular todas las ideas existentes en el aula sobre un determinado tema.

Para terminar, se exponen algunas interacciones menos difundidas que las habituales de pareja, pequeño grupo y gran grupo, y que son muy rentables:

TIPOS DE INTERACCIONES

Cebolla: Se forman dos circunferencias concéntricas con el mismo número de alumnos. En la circunferencia interior los alumnos se ponen mirando hacia fuera y en la exterior mirando hacia dentro, de manera que se forman parejas entre alumnos de las dos circunferencias. Cuando las circunferencias ruedan, se forman nuevas parejas. Cada pareja inicia un diálogo sobre cualquier tema.

Pirámide: Un alumno hace una lista de ideas (por ejemplo, de todo lo que se llevaría a una isla desierta). Se encuentra con un compañero, comparan la lista y elaboran una nueva con un máximo de diez ítems o cosas. La pareja forma un pequeño grupo de cuatro integrantes con otra pareja y vuelven a refundir la lista. Un grupo de ocho repite la operación y así sucesivamente hasta tener dos o más grandes grupos, que exponen su lista al grupo-clase.

Mercado: Los alumnos circulan libremente por el aula y a partir de una indicación del maestro se ponen a hablar con el interlocutor más próximo.

Juicio: La clase se divide en dos, tres o cuatro grupos, que mantendrán opiniones contrastadas sobre un tema de reunión o de debate. Cada grupo se sienta en un sitio diferente y separado del aula, Los cargos especiales (moderado, corrector, controlador del tiempo, etc.) se sientan en lugares visibles y adecuados a su función.

Evaluación

Cualquier actividad de expresión oral puede ser evaluada y debe serlo de alguna manera. Tal vez en algunos ejercicios nos fijaremos sólo en los errores más importantes que comete el alumno para corregirlos. En otras ocasiones, en cambio, intentaremos hacer un juicio global de su capacidad expresiva.

Las actividades de evaluación de la expresión que se utilizan en las pruebas estándar de lengua no se diferencian excesivamente de los ejercicios habituales de clase. La distinción más importante radica en los criterios y los baremos de clase, que son más finos y detallados para ganar objetividad y para que se puedan resolver en una calificación casi numérica.

Normalmente, una buena evaluación diagnóstica o de competencia de la capacidad expresiva de un alumno combina más de una prueba. Algunas de las más habituales son:

- Mantener un diálogo o una conversación informal.
- Leer un texto en voz alta.
- Hacer una intervención monogestionada breve: una argumentación, un comentario, una narración, etc.
- Reaccionar ante una situación concreta que requiere unas fórmulas, una rutina y un lenguaje especial. Por ejemplo: *Expresar el pésame a un amigo que ha perdido un familiar. Dar las gracias a un peatón desconocido que te la ayudado a subir la bicicleta en el coche.*

Los aspectos que se suelen controlar son el tipo de comunicación y de lengua y el texto que se solicitan al aprendiz. O sea, si se trata de una comunicación mono o plurigestionada, si el tipo de texto es más o menos complejo (descripción, argumentación, etc.), el tema, el tiempo que tiene para hablar, etc. Todos estos aspectos determinan el contenido de la prueba y el grado de dificultad que tiene.

En una situación tradicional de prueba, el alumno examinando realiza actividades ante un examinador o más que anotan los comentarios pertinentes sobre su expresión. De hecho, estos examinadores llegan a ser una especie de tribunal—nos guste o no la palabra. En cambio, según un planteamiento más moderno y revolucionario , los alumnos deberían dirigirse a otros alumnos , o a personas con un mismo nivel de expresión, ya que de esta manera no sufrirían las limitaciones inhibidoras evidentes que tiene el hecho de dirigirse a una "autoridad" que te está escuchando y evaluando. Así pues, en las

VALORACIÓN DE LA LENGUA ORAL

Corrección lingüística

Pronunciación

Fricativas ....

Laterales ....

Vocalismo ....

Enlaces fonéticos ....

Otros ....

Léxico

Imprecisiones ....

Otros ....

Morfosintaxis

Concordancias ....

Conectores ....

Pronominalización ....

Otros ....

Claridad en la expresión

Articulación ....

Ritmo ....

Repeticiones ....

Rectificaciones ....

Otros ....

Fuerza expresiva/aspectos extralingüísticos

Mantenimiento de la atención ....

Entonación ....

Expresividad ....

Gesticulación ....

Otros ....

Contenido de la expresión. Coherencia y cohesión textual

Adecuación al contexto ....

Estructura textual ....

Claridad de ideas ....

Ordenación de ideas ....

Selección de las ideas ....

Observaciones

Vilà (1991)

INTERVENCIÓN ORAL			
02. Fluidez		**03. Corrección**	
5	La intención y el contenido del texto son claros. La intervención tiene un orden lógico, está bien cohesionada y los recursos de la lengua que utiliza son variados y adecuados. El discurso es fluido, con pocas vacilaciones.	5	Buena, a pesar de algún pequeño error irrelevante.
4	La intención y el contenido del texto son claros. La intervención tiene un orden lógico, pero no es demasiado larga o tiene algún problema de estructura o coherencia (de vínculo entre las partes del texto). Los recursos que utiliza son suficientes.	4	Buena, pero con *algunos errores de léxico* y algún error poco importante de morfosintaxis o pronunciación.
3	La intención y el contenido son claro, pero las intervenciones son cortas por lo que se pide o no completa alguna de las ideas iniciadas. Los recursos lingüísticos son suficientes. *o* La intención y el contenido son bastante claros. La intervención es lo suficientemente larga, pero desordenada o imprecisa.	3	Acceptable, con algunos errores de morfosintaxis o pronunciación y algunos de léxico.
2	La intervención es insuficiente para el nivel: La intención y el contenido son bastante claros, pero las intervenciones no están demasiado cohesionadas y son excesivamente cortas. Necesita la ayuda constante del examinador. Los recursos lingüísticos son bastante limitados. *o* La intervención, lo suficientemente extensa, es desordenada y poco cohesionada. A menudo no acaba las ideas iniciadas. La intención y el contenido, a veces, no son muy claros.	2	Defectuosa, con algunos errores graves de morfosintaxis o muchas incorreciones léxicas.
1	Las intervenciones son cortas y la intención y el contenido no son claros. Tiene pocos recursos lingüísticos.	1	Defectuosa, con muchos errores graves de morfosintaxis y de léxico.
0	Las intervenciones son muy cortas y el examinando demuestra muy poca capacidad comunicativa.	0	Muy defectuosa.

Junta Permanent de Català. Certificado C. Baremo de puntuación de una intervención oral monogestionada. 1992.

pruebas de expresión oral más modernas, los alumnos se examinan en pequeños grupos y se interaccionan entre sí, al tiempo que los examinadores escuchan sin intervenir.

Respecto de los criterios y los baremos de *evaluación*, hay que distinguir dos líneas básicas: los sistemas *analíticos* o de bandas (ya que suelen presentarse en forma de parrilla), que puntúan cada aspecto por separado, o los sistemas más *sintéticos* o globales, que asocian un nivel general de la lengua a una calificación. En las páginas 186 y 187 se reproduce un ejemplo de cada uno de estos sistemas.

En primer lugar, los dos baremos coinciden a grandes rasgos en los aspectos esenciales a evaluar: en la distinción entre fluidez (o fuerza expresiva) y corrección, en la facilidad expresiva y en el dominio de la pronunciación y de la gramática. Con todo, la parrilla de Vilà pone más atención a los aspectos de la corrección, mientras que el baremo de la Junta se centra más en la fluidez (¡aunque los dos aspectos merecen la misma puntuación!).

En el sistema analítico (Vilà, 1991) se analiza cada aspecto expresivo por separado y la nota es la suma del conjunto de los apartados. La ventaja principal de este tipo de baremos es que se suelen considerar todos los aspectos evaluables. En cambio, también tiene algunos inconvenientes: a veces es difícil decidir en qué lado va el error; también es fácil contar el error dos veces en bandas distintas y, por lo tanto, penalizar injustamente al examinando.

Contrariamente, los sistemas sintéticos apelan sobre todo a la impresión general que causa el examinando, a la globalidad de su expresión. Aparentemente puede parecer que son más subjetivos que los anteriores, pero también tienen en cuenta los mismos criterios concretos, que aparecen en las descripciones de cada nota: se puede ver el ejemplo de la Junta Permanent de Català. El mayor inconveniente de este sistema es que los errores no quedan anotados y se hace difícil realizar un análisis o una revisión de la prueba. En cambio, es mucho más rápida y ágil que la analítica.

Estas pruebas son el sistema más fiable y completo de evaluar la capacidad expresiva de nuestros alumnos. Sería conveniente que cada chico y cada chica tuviera la oportunidad de ser evaluado de esta manera como mínimo una o dos veces por año, al inicio y al final de curso. También es cierto que se necesita mucho tiempo para preparar una evaluación de esta manera, pero se puede planificar con los compañeros de área y el beneficio que se obtiene es indiscutible.

Corrección

A diferencia del escrito, la corrección oral es una actividad mucho más olvidada en las aulas de Lengua. Al margen de que los maestros no tenemos aún tanta práctica en trabajar con los sonidos y la expresión como con las letras y la prosa, la verdad es que no existe casi ninguna información sobre como hay que corregir las intervenciones y los textos orales de los alumnos. Además nos parece bastante ineficaz la práctica, bastante más generalizada, de rectificar oralmente a los alumnos cuando dicen alguna impropiedad.

En primer lugar se hacen cinco puntualizaciones sobre la cuestión y al final se exponen algunas técnicas de corrección.

1. *Corregir sólo los errores más importantes.* El alumno no puede asumir ni aprender todos los errores que comete en una intervención. Además, es posible que determinadas faltas impliquen un nivel de conocimientos gramaticales o lingüísticos que el aprendiz todavía no ha adquirido. Por esto mismo, sólo se tienen que comentar los errores más básicos y asimilables.

2. *Fomentar la autocorrección y la colaboración entre compañeros.* El aprendiz es responsable absoluto de su expresión y, por lo tanto, de su corrección. Además, en una actividad como la expresión es muy difícil que el maestro pueda seguir a todos los alumnos y todas las intervenciones que se realicen. Por este motivo los aprendices deben adoptar una actitud de mejora constante y de colaboración, para ellos mismos y entre los compañeros de aula.

3. *Decir los errores, pero no corregirlos.* Los maestros tenemos que notar los errores cometidos, pero no es necesario corregirlos, ya que la corrección es tarea del alumno. Una corrección inmediata en una intervención podría ser la siguiente:

> Alumno: *Y llegaron al hostal hacia las seis... y después me entero de que el otro grupo no había...*
> Maestro: *¿"Entero"?*
> Alumno: *...enteré... me enteré que el otro grupo no había llegado aún...*

La repetición del fallo con entonación de pregunta (o cualquier otro recurso que sirva para avisar al alumno) permite que el aprendiz rectifique el error por su cuenta y que retome el hilo de la expresión.

4. *Corrección y fluidez*. Los maestros nos fijamos más en los errores gramaticales que en la fluidez. Estamos más acostumbrados a ello, ya que tenemos más conocimientos de la normativa. A pesar de todo la corrección es un terreno más concreto que la fluidez, ya que afecta a cuestiones determinadas de lengua, mientras que la otra es más general y difícil de corregir. Así pues, es evidente que nuestra intervención tiene que abarcar los dos componentes: de un lado, se pueden hacer notar los errores más flagrantes, y de otro, se tienen que hacer los comentarios globales que sean necesarios sobre el ritmo, la seguridad o la soltura en la expresión.

5. *Medir el grado de corrección*. Debemos ser conscientes de que la corrección oral puede causar un efecto intimidatorio o inhibidor en el aprendiz. Si un alumno tienen problemas de timidez o de indecisión cuando habla en público, una corrección excesiva sería contraproducente, ya que afectaría, aún más, a la poca confianza del sujeto en sus capacidades. De la misma manera, una corrección inmediata demasiado constante y continuada sería molesta para el flujo expresivo del alumno, llegándose incluso a cortar. Pensemos pues, en la inseguridad que todos sentimos cuando nos dirigimos a alguien que nos está escuchando con ojo crítico, y cómo este hecho se traduce en vacilaciones, paradas y pérdida general del fluidez.

Visto esto, debemos ser prudentes cuando corrijamos al alumno y adaptarnos siempre a las características de cada individualidad. Entrando ya en el apartado de las técnicas, se suele hacer una primera distinción general entre la corrección *inmediata* o *al vuelo* y la *diferida* en el tiempo. En la primera se indica el error concreto que se produce (como en el ejemplo del punto tercero); en la segunda, los errores se comenten al final del parlamento. Ambas tienen ventajas e inconvenientes:

Corrección inmediata	Corrección diferida
– Puede bloquear al alumno. – Se fija el error concreto de un momento. – Corrige los errores en el contexto en que se dan.	– Selecciona los errores importantes y repetidos de toda la intervención. – Comenta los errores descontextualizados. – El maestro tiene que apuntar los errores en un papel y esto puede distraerle.

Al margen de esta distinción básica, la didáctica nos ofrece algunas técnicas para tratar la corrección de una forma variada. Aquí se exponen algunos ejemplos:

- *Ficha autocorrectiva*. Cada alumno tiene una ficha personalizada en la que el maestro apunta los errores que comete habitualmente y borra los que ya ha superado.
- *Semáforo*. El maestro o el alumno señala con cartulinas de los colores del semáforo (rojo y verde) la corrección del alumno que habla. La tarjeta roja indica que se ha cometido un error y que se debe rectificar, la verde que todo está correcto y que se puede continuar...
- *Subasta de frases*. El maestro recoge algunas de las incorrecciones más habituales que hacen los alumnos (pronombres, verbos, etc.) en forma de frases, las mezcla con otras oraciones correctas y las subasta todas en la clase. Los alumnos, en grupos, tienen que "comprar" las frases correctas. Cada grupo dispone de la misma cantidad de dinero, acordada anteriormente.
- *Rol de corrector*. Durante un período de tiempo (una clase, un ejercicio, una semana, etc.) un alumno asume el rol de corrector en un grupo o en una clase. Su trabajo se puede definir antes y consistirá en hacer listas de errores, en buscar la solución, en hacerlos ver a los alumnos, etc.

De todas maneras, la mejor forma de tratar los errores de los alumnos, cuando se constata que son más o menos reiterativos y constantes, es a través de la preparación de una secuencia completa de ejercicios que incluya actividades normales de expresión.

Para leer más

DEL RÍO, M.J. *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*. Barcelona: ICE/Horsori, 1993.
Propuesta para incluir la lengua oral en el currículum, desde sus fundamentos psicopedagógicos hasta las técnicas didácticas y la evaluación. Quizás el único libro en castellano que trata el tema de forma tan global.

GARCIA PLATA, Ignasi; VILÀ, Montserrat; BADÍA, Dolors; LLOBET, Montserrat. *Expresión oral*. Barcelona. Alhambra, 1986.

Conjunto variado de ejercicios y propuestas de expresión oral, con todo tipo de materiales y reflexiones, desde la lectura expresiva hasta el debate.

Solución del enigma (página 161):
Un hombre trabaja solo, en un faro aislado del resto del mundo, en una costa desértica. Un día se olvida de encender la luz del faro. Por la noche, mientras está sentado en la butaca, escucha las noticias de la radio y oye que ha habido una catastrofe marítima en las proximidades de su faro. Un barco ha chocado contra las rocas y han muerto muchas personas. Se da cuenta de que ha sido por su culpa, ya que no encendió el faro. Por este motivo, sube al piso superior para encenderlo y luego se suicida.

6.4. Comprensión lectora

Leer es comprender

La lectura es uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles, que proporciona la escolarización. Desde tiempos pretéritos, cuando la capacidad de descifrar símbolos era calificada de casi *mágica*, hasta la actualidad, la alfabetización se ha considerado siempre una capacidad imprescindible. A finales del siglo XX es prácticamente imposible imaginar a alguien que no sepa leer, que pueda sobrevivir en la selva de papel escrito que genera cualquier sociedad letrada occidental. ¡Son tantas las cosas obligatorias que solamente se pueden hacer leyendo y escribiendo! Burocracia, leyes, trabajo, ocio, vivienda, etc.

La alfabetización es la puerta de entrada a la cultura escrita y a todo lo que ella comporta: una cierta e importante socialización, conocimientos e informaciones de todo tipo, etc. La lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje: leyendo libros, periódicos o papeles podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. Pero, además, la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc. Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla, en parte, su pensamiento. Por eso, en definitiva, la lectura se convierte en un aprendizaje transcendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona. Aspec-

tos como el éxito o el fracaso escolar, la preparación técnica para acceder al mundo del trabajo, el grado de autonomía y desenvoltura personales, etc. se relacionan directamente con las capacidades de la lectura. Las expresiones que designan este hecho y que se utilizan a menudo en la escuela y en los manuales pedagógicos son: *aprender a leer, leer para aprender y aprender a aprender con la lectura.*

Pero a pesar de la importancia de la lectura, todavía hay mucha gente que no sabe leer ni escribir. Solamente en el estado español, según cita Isabel Solé (1992), los escandalosos índices de analfabetismo (1.300.000 personas; 4,18% de los adultos) y de analfabetismo funcional (10 millones de adultos escolarizados) deberían avergonzarnos, si —como se prentende— vivimos en una sociedad moderna, igualitaria y democrática. ¡Y ya no digamos lo ocurre en otras sociedades, en las del llamado Tercer Mundo!

Este último dato de analfabetismo funcional es el más delicado y alarmante. Mientras la escolarización obligatoria se generaliza y se prolonga, mientras cada vez hay menos niños y niñas fuera de la escuela, las estadísticas y las previsiones de los expertos pronostican un incremento de los analfabetos funcionales, es decir, de las personas que a pesar de haber aprendido a leer y escribir no saben ni pueden utilizar estas habilidades para defenderse en la vida diaria. Los diez millones citados anteriormente hacen referencia, mayoritariamente, a adultos de entre 18 y 35 años que poseen el certificado escolar.

Y bien: ¿cómo puede ser que personas que han cursado EGB o Primaria, que han obtenido el certificado escolar, no puedan comprender ni hacerse entender por escrito a la hora de la verdad? ¿Es que ocho años de escolarización no sirven para conseguir este objetivo? Algo falla en este círculo... y nunca serán los alumnos, las personas, que deben considerarse como víctimas más que como culpables.

Una causa esencial de este fracaso, entre otras, es en el tratamiento didáctico que la lectura ha recibido tradicionalmente en la escuela. A pesar de constituir un objetivo de primer orden, la enseñanza de la lectura queda confinada al área de lenguaje, a los primeros años escolares y a una metodología analítica y mecánica que obtiene unos resultados —como mínimo— cuestionables. Detengámonos a reflexionar sobre este tema.

En primer lugar, la concepción de la lectura que subconscientemente ha transmitido la escuela tradicional es limitadísima. De una forma explícita, nos ha instruido en las microhabilidades más superficiales y primarias, que son las que ha considerado importantes, es decir: discriminar la forma de las letras, establecer la correspondencia entre so-

nidos y grafías, leer palabra por palabra, pronunciar las palabras correctamente, entender todas las palabras de cada texto, etc. En cambio, los lectores hemos tenido que espabilarnos por nuestra cuenta con las destrezas superiores: ser conscientes de los objetivos de la lectura, saber leer a la velocidad adecuada, comprender el texto a diversos niveles, inferir significados desconocidos, etc. Y hay que tener en cuenta que nuestra profesión de maestros nos ha facilitado enormemente la tarea.

De una forma implícita, también se nos ha hecho entender lo que supuestamente es la buena lectura: leer libros, sobre todo de literatura, de cabo a rabo, a un ritmo tranquilo, sentados, adelantando paso a paso, entendiéndolo todo... Y lo que se cree que no lo es: leer notas, publicidad, informes, redacciones de alumnos, cartas que estás escribiendo, etc.; leerlos deprisa, saltándonos muchísimas palabras, adelantar y retroceder en el texto, buscar solamente lo que nos interesa, dejar que queden cosas por entender, leer de pie, sentados, en el autobús, en el metro, etc.

En tercer lugar, los niños empiezan a descifrar letras en el Parvulario y consolidan el código escrito durante los primeros años de Primaria. Se espera que al final de esta etapa lean con cierta autonomía y fluidez. En las restantes áreas del currículum (Sociales, Matemáticas, etc.) los alumnos practican la lectura para adquirir otros conocimientos, pero no la trabajan explícitamente para incrementar sus capacidades. Además, al finalizar la Primaria se considera, como mínimo en teoría, que la lectura ya está adquirida y no se vuelve a insistir en ella.

Además, la metodología básica que se utiliza para enseñar a leer, tanto si es *analítica* como *global* (consultar el esquema de la página 44), tiene como objetivo básico el dominio mecánico del código escrito: deletrear, silabear, comprender palabras y frases aisladas, etc. Niños y niñas pasan la mayor parte del tiempo oralizando fragmentos escritos con el seguimiento del maetro. Solé (1992), y Colomer y Camps (1991) exponen que, con pocas variaciones, la secuencia didáctica típica y tópica de enseñanza de la lectura es la siguiente:

1. El maestro escoge una lectura del libro de texto.
2. Un alumno lee un fragmento, mientras el resto sigue la lectura en su libro.
3. Si comete algún error de oralización, el maestro lo corrige directamente o delega en otro alumno.
4. Una vez oralizado el texto, el maestro formula preguntas sobre la lectura, que los alumnos contestan individualmene.
5. Ejercicios de gramática a partir del texto.

Para experimentar lo que pueden sentir y aprender los alumnos con una actividad como la anterior, os proponemos este ejercicio de McDowell (1984), que reproduce las mismas condiciones. Intentad leer en voz alta el fragmento, como si fuérais el alumno designado por el maestro, y después responded a las preguntas de comprensión.

Lectura

Plot ro yo pedrí en el catón. Socré un ban cote. El graso estaba cantamente linendo. No lo drinió. Una Para jocia y un Pari joci estaban plinando a mi endidor. Estaban gribblando atamente. Yo grotí al Pari y a la Para fotnamente. No goffrieron nu platión. Na el hini yo no putre licrerlo. Yo lindré vala. Possrí fobanamente.

Preguntas

1. ¿Dónde pedrió el escritor Plot ro?
2. ¿Drinió al graso?
3. ¿Quién estaba plinando a su endidor?
4. ¿Estaban gribblando atamente o sapamente?
5. ¿Lindrió o no?

Encontraréis la solución correcta a las preguntas al final de este capítulo. Si las habéis respondido, lo más probable es que las hayáis acertado todas, a pesar de no haber entendido absolutamente nada del texto. [Hay que tener en cuenta que no hay nada que comprender, porque el texto es falso: se trata de un conjunto de palabras inventadas y sin sentido, algunas de las cuales calcan la morfología castellana *(atamente, endidor, etc.)* con un grupo de palabras gramaticales (*yo, un, el*, etc.), que son las que podemos suponer que comprenderían todos los alumnos (¡y también las que, al fin y al cabo, permiten responder con éxito las preguntas de comprensión!)]

Y bien, ¿qué hemos aprendido con este ejercicio? Hemos practicado la lectura en voz alta. A lo mejor nos ha costado pronunciar las palabras difíciles que leemos por primera vez, e incluso podemos habernos equivocado, pero en ese caso el maestro nos habría corregido. El hecho de haber podido responder a todas las preguntas demuestra capacidad de observación y un buen entrenamiento en la mecánica de responder a preguntas cerradas, pero de ningún modo se puede deducir que hayamos comprendido el texto, ni las palabras importantes, ni siquiera la estructura sintáctica de la frase.

Pero incluso en el caso de que el texto fuera real, que lo hubiéramos entendido y que hubiéramos respondido correctamente a unas preguntas más *inteligentes* que éstas, el ejercicio no serviría para evaluar si el alumno tiene un nivel básico de comprensión lectora. ¡Es muy discutible que los alumnos aprendieran a leer y a comprender mejor!

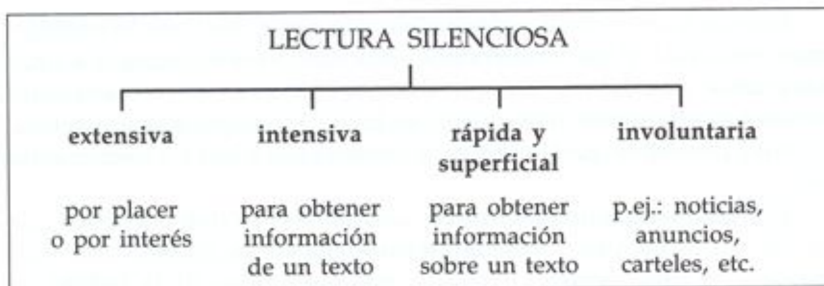
El error esencial de este tipo de actividades —y que puede ser una de las causas del déficit de comprensión que anunciábamos anteriormente— es que olvidan el aspecto más importante de la lectura, es decir, que leer significa comprender. Leer es comprender un texto. Leamos como leamos, deprisa o despacio, a trompicones, siempre con el mismo ritmo, en silencio, en voz alta, etc. lo que importa es interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos. Esto es lo que significa básicamente leer.

Afortunadamente, el planteamiento descrito hasta ahora ha ido mejorando en los últimos años, gracias al trabajo realizado desde todos los frentes de acción (investigación, literatura de difusión, elaboración de materiales, formación de profesorado). Muchas escuelas y maestros ofrecen actualmente una enseñanza eficaz, tanto desde el punto de vista cualitativo como cuantitativo, y es de esperar que estos adelantos sigan hasta poder doblegar las estadísticas negativas que hemos citado.

Tipos de lectura

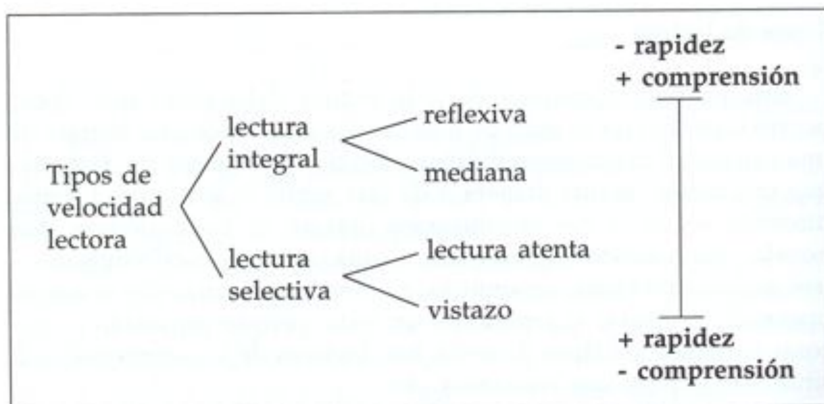
Una primera aproximación a la lectura debe notar que, como ocurre también con el resto de habilidades lingüísticas, no se trata de una capacidad homogénea y única, sino de un conjunto de destrezas que utilizamos de una manera o de otra según la situación. Leemos diferente según si nos encontramos delante de un periódico, una novela, una redacción de un alumno, una carta que escribimos nosotros mismos, una nota, un anuncio, etc. Sin duda, realizamos la misma operación de captar el sentido de un texto, pero se presentan numerosas variables: los tipos de texto, los objetivos de la comprensión, la situación, la prisa que tengamos, etc.

Ronald V. White (1983) efectúa una primera distinción de tipos de lectura según los objetivos de la comprensión y la velocidad (criterios que aparecerán en otras clasificaciones):



Por ejemplo, leemos extensivamente una novela o un ensayo; de forma intensiva, un informe sobre un alumno, una carta que ha llegado a la escuela; la lectura rápida sería el acto de hojear un libro o dar un vistazo al periódico; y una buena situación de lectura involuntaria sería la de la publicidad que nos asalta inevitablemente por las calles de cualquier ciudad. Los grupos no son excluyentes, de manera que, por ejemplo, se puede leer por placer con rapidez y superficialmente. Un último punto curioso a comentar es el título del esquema, *lectura silenciosa*, que se opone a la práctica tradicional de la oralización.

Desde otro punto de vista, los métodos de lectura eficaz, que se conocen populamente como *métodos de lectura rápida* o de *lectura en diagonal* (porque enseñan a recorrer la página en zig-zag), definen la *eficacia lectora* a partir de la velocidad y de la comprensión y establecen varios tipos de lectura (adaptado de Bisquerra, 1983):



De entre las lecturas *integrales*, es decir, las que leen todo el texto, la *reflexiva* es más lenta, porque implica una comprensión exhaustiva y un análisis minucioso del texto. Tiene una velocidad inferior a 250

ppm (palabras por minuto) y alcanza más del 80% de comprensión (80% de la información del texto). Leemos reflexivamente cuando estudiamos o nos examinamos (apuntes, libros de texto, preguntas, instrucciones), cuando escribimos (leemos lo que ya hemos escrito) y, en general, cuando nos interesa entender todos los detalles de un texto, sea cual sea.

La lectura *mediana* es la más habitual, y alcanza una comprensión del 50-70% del texto y una velocidad de 250-300 ppm. Leemos así por ocio (literatura, ensayo), en el trabajo (informes, cartas, normativa, etc.) o en casa y en la calle (publicidad, programas de mano, carteles, etc.).

Las lecturas *selectivas* escogen solamente las partes del texto que contienen información interesante según los objetivos del lector. Utilizan estrategias complementarias de comprensión global y búsqueda de información específica. El ejemplo clásico es el periódico: primero lo hojeamos de arriba a abajo, dando un vistazo ágil y rápido, y después atacamos las noticias que nos motivan más, con una lectura más atenta y exhaustiva de estos fragmentos.

El *vistazo* (*skimming* en inglés: mirar superficialmente, separar la nata de la leche, el grano de la paja) sirve para formarse una primera idea global, que permite dirigir la atención hacia una u otra parte. Responde a preguntas como: *¿de qué trata el texto?, ¿es largo?, ¿es denso?* En cambio, la lectura *atenta* (*scanning:* examinar con detalle, repasar) se utiliza para buscar datos concretos y detalles que nos interesan. Responde a cuestiones como: *¿cuántos años tenía la víctima?, ¿dónde ha puesto los ejemplos el autor?, ¿cuál es la definición de X?*

El cuadro siguiente resume las características esenciales de ambas formas de leer (la flecha marca el recorrido que sigue el ojo del lector):

Estrategia *skim* vistazo	**Estrategia *scan* lectura atenta**
– Vistazo a la página, al formato (márgenes, vacíos, etc.) y al diseño gráfico (tipografía, presentación, etc.). – Vistazo a los caracteres importantes: títulos, subtítulos, apartados de capítulos. – Vistazo a los caracteres destacados: negritas, cursivas, mayúsculas (nombres propios, topónimos, siglas, etc.), cifras, etc.	
	–Lectura atenta de aquella parte del texto donde se ha localizado la información-objetivo.

– El objetivo de la lectura es obtener una idea global del texto.	–El objetivo es obtener una información específica.
– No es una lectura lineal: no se examina la sintaxis ni la puntuación. Énfasis en los nombres y en los verbos.	–Lectura lineal, sintáctica y con puntuación.
– No sigue ningún orden preestablecido. La vista salta continuamente de un punto a otro, hacia adelante y hacia atrás.	–Se suele leer de izquierda a derecha y de arriba a abajo. Solamente se altera este orden para releer o repasar.
–Lectura rápida.	–Lectura más lenta.

Las estrategias de lectura rápida y de lectura atenta nos llevan a un punto importante de la lectura, que choca con la idea preestablecida que afirma que siempre leemos palabra por palabra la totalidad del texto. La verdad es que muy pocas veces (poesía, notas caligráficas, etc.) leemos absolutamente todas las palabras de un texto. De hecho, nos basta con leer algunas palabras o fragmentos para poder entender mucha información. Así lo demuestra la actividad siguiente de McDowell (1984):

LEER PALABRAS

A continuación tienes una lista de palabras extraídas de un texto. Observa la lista y contesta las siguientes preguntas:

1. *¿Cuál es la idea central del texto?*
2. *¿Qué detalles da el texto?*
3. *¿Cómo se acaba el texto?*
4. *Inventa un título para el texto.*

razón	claro	en realidad
pasarlo bien	pero agradable	diez de la mañana
vacaciones	visitar amigos	tarde
rutina	mar	no me gustaría
por ejemplo	levantarnos	período corto
y		

Otro ejemplo ilustrativo es cuando nos pasan por alto los errores tipográficos de un texto, aunque comprendamos todo el significado. El hecho de que no nos demos cuenta de ello demuestra que no nos fijamos en todas las palabras ni en todas las letras del texto.

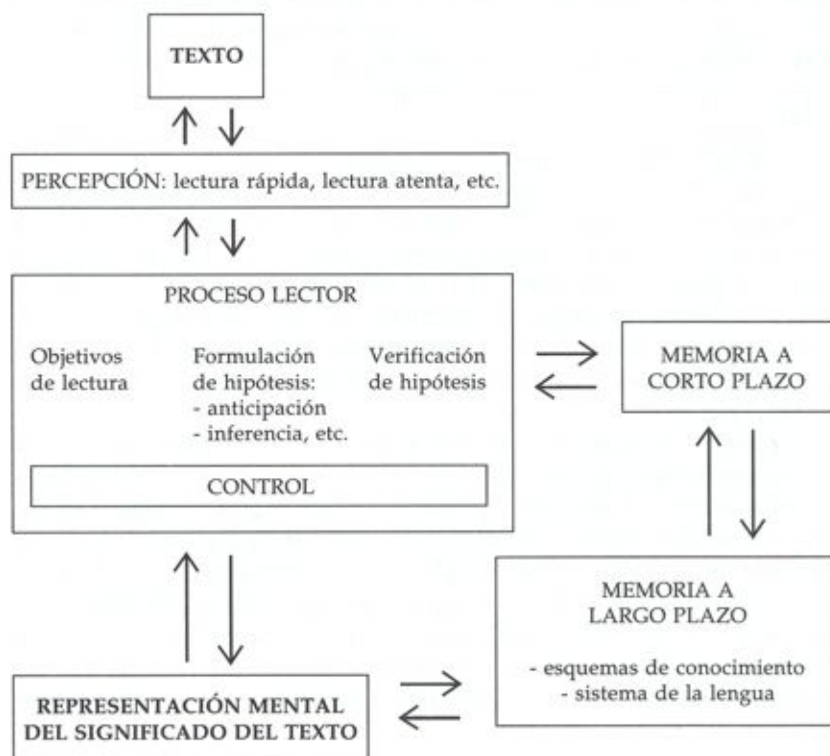
Una última distinción de tipos de lectura que es usual en la enseñanza de segundas lenguas, especialmente en inglés, y que ya se menciona en el esquema anterior de White (1983), es la de *lectura*

que es importante para el autor y lo que lo es para ellos mismos, etc. En cambio, los aprendices son incapaces de realizar todas estas tareas y terminan por procesar la información de una forma más lineal y *ciega*, fijándose en los detalles y en los aspectos más superficiales.

Modelo de comprensión lectora

Varios libros (Alonso y Mateos 1985, Solé 1987 y 1992, y Colomer y Camps 1991) explican los diferentes modelos teóricos, ascendentes, descendentes e interactivos, que los investigadores han propuesto durante los últimos años para explicar el proceso de comprensión lectora. En este manual general exponemos el modelo interactivo, el más completo y consistente, a partir de un esquema gráfico, necesariamente sencillo, y remitimos a los más interesados en el tema a las referencias anteriores.

MODELO DE COMPRENSIÓN LECTORA



El modelo interactivo sostiene que la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema. Es como si el lector comparase mentalmente dos fotografías de un mismo paisaje, la del texto y la mental que ya conoce, y que a partir de las diferencias que encuentra elaborase una nueva fotografía, más precisa y detallada, que sustituiría a la que tenía anteriormente en la mente.

El proceso de lectura se pone en marcha antes de empezar a percibir propiamente el texto, cuando el lector empieza a plantear sus expectativas sobre lo que va a leer: tema, tipo de texto, tono, etc. Toda la experiencia de lectura que hemos acumulado durante nuestra vida está grabada en la memoria a largo plazo (MLP), en unos *esquemas de conocimiento* (paralelos a las *rutinas* que citábamos en la expresión oral), que organizan la información de forma estructurada. De este modo, podemos prever qué tipo de texto se suele leer en cada situación, qué aspecto tiene, posibles estructuras que puede tener, el lenguaje que aparecerá, etc. Además, el almacén de la MLP contiene también el dominio del sistema de la lengua que hemos alcanzado (léxico, gramática, etc.) y nuestros conocimientos del tema sobre el cual vamos a leer. Todas estas informaciones previas permiten que antes de leer el texto podamos anticipar o formular hipótesis sobre el texto.

También antes de empezar a leer, fijamos mentalmente unos objetivos de lectura, relacionados con la situación comunicativa: ¿Qué información buscamos? ¿Qué datos? ¿Cuánto tiempo tenemos para leer el texto? Damos respuesta a preguntas de este tipo e incluso ya tenemos alguna idea sobre cuál puede ser el dato que buscamos, dónde podemos encontrarlo, cuánto tiempo necesitaremos para comprenderlo, etc. Estos objetivos determinan la forma de leer: si solamente hace falta una idea global o un dato específico, si hay que ir deprisa o despacio.

Cuando empezamos a percibir el texto, el ojo explora la línea de prosa mediante fijaciones sucesivas. En cada fijación captamos unas cuantas palabras y tendemos a concentrarnos en las unidades superiores, que son las que nos permiten recibir más información a la vez. Por ejemplo, es más rápido leer: MAÑANA ME MARCHO, que leer: TE TÚ MARCHAS, y todavía lo es menos leer: MRA AÑREM CRE. Además no nos fijamos indiscriminadamente en todas las letras de todas las palabras, sino que utilizamos las habilidades de lectura rápida y de lectura atenta *(skimming* y *scanning)* para elegir lo que nos interesa del texto.

Ya con las primeras percepciones que obtenemos, empezamos a verificar las hipótesis de significado que habíamos formulado antes de empezar a leer. La información que obtenemos nos permita confirmarlas o rectificarlas y, en cualquier caso, sirve para afinar con más precisión las hipótesis que formulamos sobre lo que aún no hemos leído. El proceso de formular y verificar hipótesis es la esencia de la comprensión, es la interacción entre lo que ya sabemos y lo nuevo que nos dice el texto. Es un proceso instantáneo y activo, que trabaja durante toda la lectura.

Dentro de la formulación de hipótesis podemos distinguir varias microhabilidades: la anticipación, la predicción, la inferencia (consultar el punto "Ejercicios para microhabilidades", pág. 211). Además, el proceso de formulación afecta a todos los niveles de la lectura: letras, palabras, frases, ideas. Las primeras letras proporcionan indicios sobre las posibles letras siguientes, del mismo modo que la estructura sintáctica de la frase limita las palabras que pueden aparecer en una posición concreta; y las primeras ideas de un párrafo o de un texto (pensemos, por ejemplo, en el título o en la presentación) dan pistas para imaginar la continuación.

La memoria a corto plazo (MCP) es la que nos permite recordar algún dato durante unos segundos y nos permite procesar la información. Para comprender, tenemos que recordar durante unos segundos lo que vamos leyendo. Por ejemplo, en una frase larga, con subordinadas intercaladas, debemos retener el sujeto que ha aparecido al principio hasta llegar al verbo que le da sentido. Una tesis inicial no tendrá sentido total hasta que comprendamos algunos de los argumentos que siguen; o también debemos recordar un elemento determinado para poder interpretar un pronombre o una anáfora posteriores. Si nos falla la MCP nos perdemos en alguno de estos puntos y tenemos que volver atrás para *repescar* lo que hemos perdido.

Una metáfora simple puede explicar la relación entre la MCP, la MLP y el proceso de lectura. Imaginad que estáis escribiendo un informe de un alumno. Todos los documentos (notas, otros informes, apuntes, etc.) y los libros (diccionarios, manuales, etc.) que tenéis sobre la mesa, y que utilizáis para redactar el texto, son la MCP. El resto de documentos y libros de los archivos y de las estanterías de la biblioteca, que también tenéis pero que no os hace falta en este momento, forman la MLP. Podéis colocar en la mesa todo lo que necesitéis de los archivos, pero antes tendréis que guardar otros documentos para hacer sitio: la mesa, como la MCP, es mucho más limitada que el archivo o la MLP.

Cuando leemos, actuamos de la misma manera. Con la MCP recordamos solamente lo que nos interesa en el momento para seguir leyendo, y en la MLP almacenamos indefinidamente todas las informaciones que nos interesan. Cuando entendemos una frase o una idea del texto, la retenemos en la MCP durante unos segundos, hasta que podemos relacionarla con otras ideas, que forman un concepto más general y estructurado, que es lo que pasamos a retener nuevamente en la MCP durante unos segundos, hasta que lo podemos integrar en una unidad superior... y así sucesivamente hasta que conseguimos comprender el significado global del texto.

Este complejo proceso interactivo de lectura finaliza cuando el lector consigue formarse una representación mental del texto, según los objetivos que se haya planteado. Por ejemplo, si el propósito es buscar argumentos sobre un tema, la lectura se detiene cuando el lector ha conseguido realizar una lista mental de dichos argumentos. Pero si el propósito es más ambicioso, por ejemplo, entender el texto con todo detalle, el proceso lector trabajará hasta construir un significado completo y estructurado que será como un espejo o una copia mental del texto leído.

Microhabilidades

McDowell (1984) propone la siguiente lista de microhabilidades de la lectura, agrupadas por apartados que van desde la letra hasta el mensaje comunicativo, y que reproducimos con alguna variación y sin ninguna pretensión de exhaustividad:

MICROHABILIDADES DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

El sistema de escribir

- Reconocer y distinguir las diferentes letras del alfabeto.
- Pronunciar las letras del alfabeto.
- Saber cómo se ordenan las letras.
- Saber cómo se pronuncian las palabras escritas.
- Poder descifrar la escritura hecha a mano.

Palabras y frases

- Reconocer palabras y frases y recordar su significado con rapidez.

- Reconocer que una palabra *nueva* tiene relación con una palabra conocida. Ex.: *blanquecino-blanco.*
- Reconocer la relación entre diversas formas de la misma palabra: flexión, derivación, composición, etc.
- Utilizar el contexto para dar significado a una palabra nueva.
- Elegir el significado correcto de una palabra según el contexto.
- Saber elegir en un diccionario la acepción correcta de una palabra en un contexto determinado.
- Saber pasar por alto palabras nuevas que *no* son importantes para entender un texto.

Gramática y sintaxis
- Saber controlar la gramática de las distintas partes de la frase.
- Identificar el sujeto, el predicado y el resto de categorías de la oración.
- Identificar los referentes de las anáforas y de los deícticos.
- Reconocer las relaciones semánticas entre las diferentes partes de la frase.

Texto y comunicación: el mensaje
- Leer en voz alta.
- Entender el mensaje global.
- Saber buscar y encontrar información específica.
- Discriminar las ideas importantes de las secundarias o irrelevantes.
- Comprender el texto con todos sus detalles.
- Traducir determinadas expresiones a otras lenguas.
- Dividir el texto en sintagmas o partes significativas.
- Saber leer a una velocidad adecuada al objetivo del lector y a la facilidad o dificultad del texto.
- Poder seguir la organización de un texto o de un libro.
- Identificar la idea o ideas principales.
- Saber *leer entre líneas*, es decir, comprender ideas no formuladas explícitamente.

En el apartado "Ejercicios para microhabilidades" (pág. 211) se desarrollan las diversas microhabilidades al hablar de propuestas didácticas.

Didáctica

Consideraciones previas

Antes de entrar en materia, vale la pena plantear algunas consideraciones generales y previas sobre el desarrollo de la lectura, para poder situar la tarea que emprende un maestro cuando se dispone a enseñar a leer a un niño. Consultar también el capítulo 3, muy relacionado con este tema.

• *Las raíces de la lectura*

Mucho antes de que un niño empiece a aprender a leer, ya se ha formado algunas actitudes respecto a la cultura escrita: a leer, a las letras, a los libros y a todo lo que está impreso. Todo depende de cómo haya vivido los primeros años de su vida, de si en su entorno hay muchos libros o ninguno, de si ve a menudo a personas (padres y hermanos) que leen, o de si ya empieza a mirar y observar libros (sucesivamente de tela, cartón, papel; sin letra, con algo de letra, con bastante letra, etc.). En conjunto, los familiares y el entorno transmiten subliminarmente una actitud definida hacia la lectura. De esta manera, los niños empiezan a sentir curiosidad por lo que quiere decir cualquier cartel o papel y lo preguntan: *¿Qué pone aquí?* O también pueden sentir la mayor indiferencia. Por eso, el trabajo de aprendizaje que inicia la escuela se edifica inevitablemente sobre estas actitudes, incipientes pero importantísimas, que constituyen las raíces de la lectura. Sean cuales sean, la escuela debería corregirlas o potenciarlas. ¡Y hay que concienciar también a los padres al respecto! [Sobre este tema es bastante sugerente y crítica la aportación de Daniel Pennac (1992) en forma de ensayo novelado.]

• *Cuándo empieza y cuándo acaba*

El aprendizaje de la lectura arranca mucho antes que la escuela y acaba mucho después, acaba con la vida. La comprensión es un camino sin final. Un texto escrito tiene muchos niveles de comprensión y siempre se puede comprender mejor, más extensa y profundamente. Por eso, la enseñanza de la comprensión lectora debe ser tarea general del currículum escolar y debe abarcar a todos los niveles y a todas las materias. En secundaria o en postobligatoria no hay que entender que los alumnos ya saben leer, sino que se les puede enseñar a leer aún mejor. Y en el área de Geografía o de Física, los maestros deben ser tan responsables de enseñar a leer como los de las áreas de Lengua.

• *Actividades prelectoras*

Antes de empezar a leer, en casa y en el parvulario, los niños realizan una serie de juegos y ejercicios de observación, memoria, atención y discriminación visual que son importantísimos para el desarrollo posterior de las habilidades de comprensión. Se suelen denominar actividades de prelectura o de preparación para la lectura. Son ejemplos de estas actividades los juegos de distinción de formas geométricas, de relacionar figuras o de observar dibujos. (Consultar Jo Bush y Taylor 1984 para un tratamiento en profundidad de la cuestión.)

• *La concepción de la lectura*

Por todo lo que hemos dicho y visto hasta ahora, la escuela debería poder transmitir una concepción real, variada y rica de lo que es la lectura, de cómo se hace, cómo se aprende y cómo puede mejorarse siempre. La adquisición del código escrito, de la correspondencia sonido-grafía (que hemos dicho que a veces se considera lo más importante), debería ser solamente la puerta de entrada a un mundo nuevo, con niveles insondables de comprensión y temas inagotables. En la medida en que la escuela sea capaz de transmitir y contagiar esta concepción, los alumnos captarán más íntimamente la transcendencia que tiene la lectura para su futuro escolar y para su vida.

Técnicas y recursos para la comprensión

Los recursos didácticos para desarrollar la comprensión lectora en el aula son variadísimos y prácticamente interminables. Abarcan desde los ejercicios más tradicionales y mecánicos de adquisición del código (lectura fragmentada de sílabas, repetición oral, etc.), hasta las propuestas más comunicativas de captar el sentido global del texto, pasando por las típicas lecturas con cuestionarios de comprensión. Además, las diversas tendencias didácticas (métodos globales o analíticos, lectura rápida, etc.) y los diferentes contextos educativos (1ª lengua, lengua extranjera, alfabetización de adultos, etc.) han propuesto líneas de actuación variadas y complementarias, que convergen en el objetivo final de mejorar las habilidades lectoras del alumno.

Varios autores (Grellet 1981, Arnaiz *et al*. 1990, y Colomer y Camps 1991 entre otros) han establecido clasificaciones de tipos de ejercicios, según criterios y funciones especiales. El cuadro siguiente, elaborado a partir de los anteriores, resume las técnicas y los recursos más importantes:

TIPOLOGÍA DE EJERCICIOS DE LECTURA

Microhabilidades
1. Percepción
2. Memoria
3. Anticipación
4. Lectura rápida y lectura atenta
5. Inferencia
6. Ideas principales
7. Estructura y forma
8. Leer entre líneas
9. Autoevaluación

Técnicas
10. Preguntas
11. Rellenar espacios en blanco
12. Formar parejas
13. Transferir información
14. Marcar el texto
15. Juegos lingüísticos
16. Recomponer textos
17. Comparar textos
18. Títulos y resúmenes

Recursos materiales
19. Prensa
20. Literatura
21. Realias
22. Material de consulta
23. Libros de texto
24. Textos de alumnos

Tipos de lectura
Intensiva y extensiva
Oralización o en voz alta
Silenciosa
Individual y colectiva

El grupo de *Microhabilidades* (1-9) agrupa los ejercicios según las habilidades específicas de comprensión que desarrollan, desde las más instrumentales hasta las comprensivas y reflexivas. Los grupos 5, 6 y 7 desglosan tres niveles de lectura de la información del texto y, por lo tanto, tres grados sucesivos de comprensión. En conjunto, esta primera taxonomía da ideas para trabajar aisladamente cada componente de la habilidad de la comprensión.

En cambio, el grupo de *Técnicas* (10-18) pone énfasis en las características del ejercicio: tipo de respuesta, actividad que debe realizar el alumno, etc. Comenta las técnicas didácticas más habituales. Desde otro punto de vista, *Recursos materiales* (19-24) recoge algunas fuentes esenciales de textos para la clase y comenta sus rasgos más relevantes. Finalmente, *Tipos de lectura* retoma los tipos básicos de lectura que se suelen tratar en la escuela.

Es evidente que este cuadro no agota todas las posibilidades didácticas y que los grupos no son excluyentes. Cualquier ejercicio de comprensión desarrolla microhabilidades a partir de una técnica y con un material de base determinado. A continuación se comenta cada grupo, solamente con los ejercicios imprescindibles a causa de la

limitación de espacio y, también, porque otros manuales más específicos (Arnaiz *et al.* 1990, Cassany *et al.* 1987, Colomer y Camps 1991, Solé 1992) aportan numerosas muestras de la mayoría de ejercicios. Por lo que respecta a la lectura en voz alta, consultar el punto 22 del capítulo de "Expresión oral" (pág. 177).

• Ejercicios para microhabilidades

1. Percepción

El objetivo de los ejercicios de percepción es adiestrar el comportamiento ocular del lector para incrementar su eficiencia lectora. A causa de los estadios iniciales de lectura, muchos niños leen letra por letra, tienen poco campo visual o leen muy despacio, de manera que la lectura es una operación pesada y poco práctica. Con un buen entrenamiento ocular, estos alumnos pueden desarrollar sus habilidades perceptivo-motoras hasta el punto de automatizarlas y de ganar velocidad y facilidad lectora.

Los métodos de lectura rápida y de eficiencia lectora son los que han propuesto este tipo de ejercicios, que suelen ser bastante rápidos, mecánicos y reiterativos. El alumno tiene que practicar una acción determinada, con materiales de diversos tipos, hasta realizarla de forma automática. Requieren material de lectura muy preparado y sofisticado. Según el objetivo específico, podemos distinguir los siguientes ejercicios:

1.1. Ampliar el campo visual

Consiste en desarrollar la visión periférica de cada fijación, es decir, en entrenar al lector a ver más letras en una sola mirada. Se suelen utilizar las siguientes técnicas:

- Triángulos: Son listas de palabras ordenadas desde las más cortas hasta las más largas. El alumno tiene que leerlas de arriba a abajo, usando siempre una sola fijación y en línea recta vertical.
- Tarjetas con ventana: Se utiliza una tarjeta de cartulina con un agujero rectangular en el centro. Se pasa la tarjeta por encima del texto y el alumno tiene que captar las palabras que aparecen en el agujero en una sola fijación.
- Columnas paralelas: Se parecen a los triángulos, pero en este caso es una actividad más global. El texto de la página se dispone en forma de columnas que se ensanchan poco a poco. El alumno debe hacer una fijación por columna y línea.

1.2. Reducir el número de fijaciones

El número de fijaciones suele estar relacionado con la amplitud de campo visual. Los lectores con un campo estrecho y pobre tienen que realizar más fijaciones para leer lo mismo que leen los expertos con unas pocas fijaciones amplias. Además, a menudo las fijaciones no siguen el camino más rápido de lectura. Los ejercicios más habituales son:

- Columnas de texto: Como en el punto anterior.
- Slalom: Fijarse solamente en la primera y la última palabra de cada línea, de manera que los ojos se deslizan por la página como si hicieran un slalom con esquís.
- Textos en forma de letra Y, Z o V: Como en las columnas paralelas, el texto de la página tiene forma de Y, de Z o de V, para que el alumno se acostumbre a leer siguiendo este recorrido.

1.3. Desarrollar la discriminación y la agilidad visuales

Para poder ganar en eficiencia lectora, los alumnos tienen que desarrollar la agilidad y la agudeza visual. Tienen que ser capaces de discriminar palabras parecidas en poco tiempo, de mover los ojos con rapidez, etc. Algunos de los ejercicios aplicados con este objetivo son:

- Palabras repetidas: En una lista de palabras muy parecidas, el alumno debe reconocer las repeticiones de un mismo vocablo.
- Buscar palabras: En una lista de palabras, el alumno debe seleccionar las que son de un mismo tipo: animales, plantas, etc.
- Buscar diferencias y similitudes: Entre dos dibujos, dos textos o dos frases parecidas. Los ojos tienen que saltar de un dibujo o texto al otro.

Por ejemplo:

En estas diez líneas las mismas letras están combinadas de maneras diferentes. Entre cada línea y la siguiente se han intercambiado dos letras. Sólo en una línea hay tres letras cambiadas. ¿En cuál? Tienes medio minuto para encontrarla.

(Clos, 1991)

1. ESCRIBIR
2. ESCRBIIR
3. ESRCBIIR
4. ESRCBIRI
5. SERCBIRI
6. SECRBIRI
7. SECRRBII
8. SCERRBII
9. SCERRIBI
10. SECRRIBI

1.4. Percibir los aspectos más significativos

Se ha comprobado que determinados puntos de una letra, de una palabra, de una frase o de un texto contienen más información relevante que el resto. Así, reconocemos mejor una letra por la forma superior que por la inferior: letra; también es más decisiva la raíz de una palabra que su terminación, y solemos fijarnos más en el principio de la frase y del párrafo que en el resto. Pero los alumnos se enfrentan al texto escrito sin ninguna de estas nociones y acostumbran a fijarse indiscriminadamente en todo. Mediante varios ejercicios de percepción pueden aprender a concentrarse en las posiciones más relevantes.

Un ejercicio bastante habitual en este tipo de entrenamiento perceptual es la observación por parejas: mientras un alumno lee de una manera determinada, su compañero se fija en el movimiento de los ojos, en la velocidad o en algún otro aspecto, según el ejercicio, y comprueba que sean adecuados. Después intercambian los papeles y al final comentan las observaciones pertinentes. (Consultar el apartado de "Defectos de la lectura", pág. 242, que está relacionado con este tema.)

Los métodos de lectura rápida y este tipo de ejercicios estuvieron bastante de moda en nuestro país hace diez o quince años, cuando la psicología conductivista arraigó en muchos campos de la pedagogía. Sus partidarios *vendían* los cursillos, los manuales y las ventajas de estos métodos como si se tratara de un producto de consumo: se multiplica la velocidad de lectura, se llega a poder leer libros de 300 páginas en poco más de una hora, etc. En estos cursillos se medía la *eficacia lectora* mediante pruebas objetivas y se practicaban ejercicios perceptuales de este tipo (consultar Bisquerra, 1983). Es probable que incluso recordéis a algún compañero emprendedor que asistió a un cursillo y que al final de cada sesión tenía dolor de cabeza de tanto mover los ojos de un lado a otro.

Actualmente, los herederos de estas metodologías son los cursos de *técnicas de estudio* o de *aprender a aprender*, que siempre incluyen algún apartado referente a la lectura. De todos modos, creemos que este enfoque de la lectura ha pasado a ocupar hoy, como mínimo, un segundo término. Si bien es cierto que las actividades que entrenan la conducta ocular son prácticas y realmente útiles para mejorar las habilidades del alumno, también es cierto que la comprensión no puede reducirse a estos factores superficiales, sino que debe alcanzar los niveles superiores más cognitivos de procesamiento de la información, relacionados con la anticipación, la formulación de hipótesis y la construcción del sentido.

2. Memoria

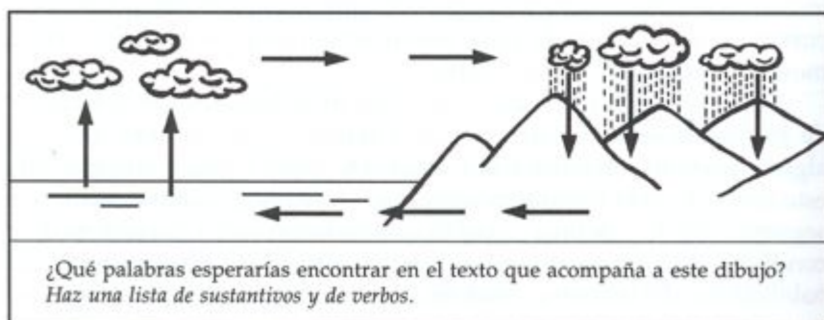
La memoria a corto plazo (MCP) desempeña un papel transcendental en la comprensión, tal como se ha visto anteriormente. Durante la lectura, las palabras que ya hemos leído han desaparecido y solamente podemos relacionarlas con las siguientes, y por lo tanto comprenderlas, si somos capaces de retenerlas durante algunos instantes. Algunos ejercicios ayudan a los alumnos a desarrollar este tipo de memoria. Por ejemplo:

- Retener palabras: Memorizar cuatro o cinco palabras y verificar si aparecen en un texto escrito o no.
- Comparar frases o textos: Buscar diferencias entre texto y resumen, entre dos noticias del mismo tema, etc.
- Jugar a encadenar palabras oralmente.

En realidad, muchos ejercicios que no son de comprensión lectora se pueden aprovechar para desarrollar la memoria: dictado por parejas (ver pág. 424), limitación de recursos (pág. 161), juegos de memoria, etc.

3. Anticipación

La anticipación es otra capacidad básica de comprensión. El éxito de una lectura depende en buena parte de todo lo que hayamos podido prever antes de leerla: de la información previa que poseemos y podemos activar, de la motivación que tenemos para leer, de las expectativas que nos hemos planteado sobre el texto, etc. Una demostración simple y fehaciente de ello es el ejercicio siguiente de McDowell 1984:



¿Qué palabras esperarías encontrar en el texto que acompaña a este dibujo?
Haz una lista de sustantivos y de verbos.

El hecho de poder elaborar dos listas considerables y con escaso margen de error demuestra que, en muchos casos, buena parte de la información que vehicula un texto ya es conocida por el lector y se

convierte en la base a partir de la cual se construye la comprensión de lo que no se conoce. Si no podemos anticipar o apenas podemos hacerlo un poco, la lectura se vuelve más difícil.

Pero en el aula los alumnos no siempre tienen estas facilidades. Demasiado a menudo se ven obligados a leer sin ningún interés ni motivación; les pedimos que descifren un texto que no saben de qué trata, que no han visto nunca, que no pueden imaginarse y, por lo tanto, por el que muy difícilmente llegarán a sentir algún interés. ¡De esta manera comprender es mucho más difícil!

Los ejercicios de anticipación son muy útiles para paliar estas deficiencias del aula con respecto a las situaciones naturales de lectura. El trabajo antes de empezar a leer es importantísimo para recrear una situación verosímil de lectura, para generar motivación y para preparar a los alumnos para la tarea de comprender. Si, como afirma Grellet 1981, el grado de motivación para leer depende en gran parte de estos factores, en la medida en que animemos al alumno a observar, anticipar y predecir un texto, descubrirá incentivos para leerlo y, por lo tanto, para comprenderlo.

Grellet también distingue tres aspectos distintos en la anticipación, que pasan a ser técnicas didácticas en el aula:

3.1. Predicción *(predicting)*

Es la capacidad, no específica de la lectura, de predecir o suponer lo que ocurrirá: cómo será un texto, cómo continuará o cómo puede acabar, haciendo uso de pistas gramaticales, lógicas o culturales. Podríamos decir que se trata prácticamente de una actitud de lectura: la de estar activo y adelantarse a lo que dicen las palabras. Se ejercita con preguntas frecuentes para estimular la predicción del alumno: *"¿cómo puede continuar?", "¿qué pasará?", "¿cómo te lo imaginas?", etc.*

3.2. Observación *(previewing)*

Es la técnica de fijarse e interpretar los aspectos no verbales del texto (tipo de letra, título, fotos, esquemas, presentación, etc.) antes de empezar a leer. Algunas partes del texto (índice, subtítulos, etc.) son especialmente relevantes para anticipar información y leer de forma correcta.

3.3. Anticipación *(anticipation)*

Es la capacidad de activar los conocimientos previos que se tienen sobre un tema y ponerlos al servicio de la lectura para construir el significado del texto. Es útil cualquier ejercicio que permita extraer y ordenar la información que los alumnos poseen sobre el tema del texto, antes de leerlo.

Al margen de estos tres aspectos, éstas son algunas propuestas de anticipación según los tipos de lectura:

Ideas para anticipar una lectura extensiva:
- Ir a una librería o biblioteca y escoger libros.
- Imaginar cómo puede ser un libro a partir de la portada o de la información de la contraportada.
- Llevar libros al aula para conocerlos, hojearlos y escoger uno de ellos.
- Cuestionarios sobre hábitos y gustos de lectura de cara a escoger libros.

Ideas para anticipar la lectura intensiva:
- Prever el tema y las ideas del texto a partir del título, de las fotografías o de los dibujos.
- Fijarse en los subtítulos, en las negritas o en las mayúsculas.
- Hacer una lista de las palabras que creemos que pueden aparecer en el texto: sustantivos y verbos.
- Explicar las palabras clave o difíciles del texto.
- Leer la primera frase o párrafo de un texto e imaginar cómo puede seguir.
- Continuar, oralmente o por escrito, textos de cualquier clase.
- Apuntar todo lo que el alumno sabe sobre un tema X antes de leer: hacer listas, esquemas, mapas de ideas, etc.

Para acabar, dos ideas para mejorar los ejercicios de anticipación. Primera: preferir las preguntas y las actividades concretas y prácticas a las más abstractas y teóricas. Segunda: darles un toque personal y cercano, es decir, intentar relacionar el texto con el mundo y los intereses del alumno. De esta manera se implicará más en la lectura. Imaginemos, por ejemplo, un texto sobre la contaminación ambiental y estas tres posibles anticipaciones:

1. *¿Qué sabes sobre la contaminación ambiental? ¿Qué es? ¿De cuántos tipos puede ser? Explícalo brevemente.*
2. *Haz una lista de los nombres y los verbos que pueden aparecer en el texto* "Contaminación ambiental".
3. *Piensa en todo lo que haces durante un día normal y haz una lista de las cosas (máquinas, productos, etc.) que encuentras y que contaminan la naturaleza.*

Los dos últimos ejercicios son mejores, por concreción y, sobre todo el último, por la relación que intenta establecer entre el tema y la cotidianeidad del alumno.

4. Lectura rápida y lectura atenta

La lectura rápida *(skimming)* y la lectura atenta *(scanning)* son dos instrumentos fundamentales y complementarios para leer con eficacia y rapidez. Pocas veces leemos exclusivamente palabra por palabra, siguiendo la linealidad del texto. Incluso en lecturas relajadas como la de una carta personal o de una obra literaria, al principio nuestra vista da una ojeada general y, a veces, busca algún dato concreto (un nombre, un número, etc.) que nos interesa conocer antes de iniciar una lectura concreta.

Pero no todos los alumnos saben moverse por el texto de esta manera, saltando ágilmente de un punto a otro, y a menudo son prisioneros del vicio de la lectura lineal palabra por palabra. Por eso son importantes los ejercicios de lectura rápida y de lectura atenta, desde los primeros niveles de la enseñanza. Los alumnos tienen que aprender a regular la velocidad de la lectura y del movimiento ocular, y a desplazarse de manera desenvuelta por la página de letras, persiguiendo los objetivos de lectura planteados.

Algunos ejemplos de este tipo de técnicas son:

Dar un vistazo
- Hojear un libro, una revista o un periódico.
- Decir de qué trata un texto.
- Escoger, entre dos o tres opciones, un título para un texto.
- Seleccionar entre varios fragmentos mezclados los que tratan de un tema determinado.
- Buscar los nombres propios que aparecen en un texto.

Lectura atenta
- Buscar informaciones específicas: un nombre, una fecha, una frase, una cantidad, etc.
- Seleccionar una película determinada de la cartelera (cómica, infantil, que no sea de dibujos animados, etc.).
- Consultar una duda en el diccionario, en el libro de texto o en una gramática.

Un aspecto fundamental de esta clase de ejercicios es el tiempo. El maestro tiene que animar o incluso obligar a los alumnos a ir muy

deprisa, porque así aprenderán a saltarse lo que no es importante y a buscar solamente lo que les interesa.

5. Inferencia

La inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Es decir, consiste en superar las lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión. Sea porque el lector desconoce alguna palabra, porque el escrito presenta errores tipográficos, porque se ha perdido una parte del texto, o por cualquier otra causa, a menudo se producen lagunas de significado. En estos casos los lectores expertos aprovechan todas las pistas contextuales, la comprensión adquirida y su conocimiento general del mundo para atribuir un significado coherente con el resto del texto al vacío producido.

Puesto que las lagunas de comprensión son un hecho habitual en la lectura, la inferencia se convierte en una habilidad importantísima para que el alumno adquiera autonomía. Si un alumno es incapaz de resolver estos problemas sin ayuda y tiene que recorrer continuamente a otra persona (maestro, compañero, etc.), o tiene que consultar cada dos por tres el diccionario, la lectura se vuelve pesada, parcial y finalmente pierde todo el interés.

El ejemplo más conocido de inferencia es la inducción del sentido de una palabra desconocida, porque nadie conoce todas las palabras de una lengua y, por lo tanto, es una situación bastante frecuente (Cassany, 1991b, comenta exhaustivamente un ejemplo de estos casos.) Pero hay otros casos en los que inferir también resulta útil:

- Inferir el significado de una palabra desconocida:
  - a partir del contexto gramatical (frase, párrafo). Por ejemplo: *Siempre estaban de cháchara. No paraban de hablar y se lo pasaban muy bien*. Deducimos que *cháchara* significa *charla, parloteo.*
  - a partir de la composición (derivada, compuesta, etc.). Por ejemplo: *engordar-gordo, emparedar-pared, blanquecino-blanco...*
  - a partir de conocimientos culturales. Por ejemplo: *Marta se había despabilado después de haberse tomado tres cafés y de ducharse. Despabilado* significa *despertado, animado.*

- Inferir fragmentos *perdidos* de un texto:
  - suponer el tema que tratan. Por ejemplo: suponer el tema de un párrafo a partir de los restantes.
  - el lenguaje que puede presentar.

- Inducir las relaciones lógicas y gramaticales de estructuras sintácticas complejas.
- Adivinar letras y palabras *oscuras* o *ininteligibles*. Por ejemplo, cuando no se entiende la caligrafía o cuando una fotocopia ha salido mal.

Los ejercicios de inferencia hacen especial hincapié en las lagunas potenciales de un texto (dificultades léxicas, fragmentos complejos, etc.) y exigen que el alumno se arriesgue a interpretarlas a partir del contexto. Se le puede ayudar dándole posibles soluciones a elegir, marcando las pistas importantes que permiten formular hipótesis, etc. A continuación presentamos un ejemplo menos conocido, basado en la posible dificultad sintáctica de una frase.

Lee la frase siguiente y relaciona sujetos y verbos con una flecha:

Jorge el perro del vecino del amigo del cual come caramelos salta de alegría porque ha encontrado una pelota.

Jorge	come caramelos
el perro	
el vecino	salta de alegría
el amigo	ha encontrado una pelota

La sintaxis subordinada y compleja suele presentar problemas, sobre todo a los alumnos más pequeños, que se pierden cuando encuentran una frase como la anterior. Un ejercicio de este tipo puede ayudarles a recuperar el hilo del sentido.

6. Ideas principales

Un lector experto es capaz de extraer informaciones muy diversas de un mismo texto: las ideas esenciales, su ordenación, los detalles, los ejemplos, las presuposiciones, el punto de vista del autor sobre el tema, etc. Cualquier texto escrito vehicula información a distintos niveles y los alumnos deben estar preparados para captar cualquier dato, sea al nivel que sea, según sus objetivos de la lectura. Esto significa que tienen que poder comprender las *ideas principales*, pero también la *estructura* o la *forma* del texto, así como *leer entre líneas*, según convenga.

Un primer nivel básico de comprensión es el de la información explícita del texto; es decir, los datos más relevantes (los que ocupan los lugares importantes del texto, los destacados tipográficamente) y los secundarios que los complementan (ejemplos, comentarios, desarrollos, etc.). De hecho, según el carácter de la información, su estructura y el tipo de texto, podemos establecer las siguientes distinciones:

Intención del autor	Tipo de texto
Idea temática	Ideas principales
Tesis..	Argumentos
Datos relevantes	Datos complementarios
Teoría	Ejemplos
Abstracciones	Concreciones

Las actividades de lectura pueden incidir en cada uno de los puntos anteriores, con técnicas didácticas variadas. Estos son algunos ejemplos, que no deberían referirse al mismo texto:

Fíjate en estas preguntas, lee el texto y responde:
- Subraya las tres ideas más importantes del texto.
- Piensa un título para el texto y un subtítulo para cada párrafo.
- Ordena las frases siguientes según el orden en el que aparecen en el texto.
- Subraya con un color las ideas generales y con otro color los ejemplos.
- Numera al magen del texto cada argumento que da el autor.

Un último punto a tener en cuenta es que este nivel de comprensión es previo a cualquier otro y a cualquier tipo de trabajo lingüístico que quiera hacerse a partir de un texto. Por ejemplo, es absurdo proponer a los alumnos una actividad gramatical (buscar los adjetivos de un fragmento, puntuarlo, etc.), si anteriormente no se ha trabajado mínimamente la comprensión. Cualquier actividad sobre la forma es más asequible y adquiere más sentido si se entiende el contenido del texto.

7. Estructura y forma

Más allá del contenido explícito, los aspectos formales del texto (estructura, presentación, estilo, formas lingüísticas, recursos retóricos, etc.) ofrecen un segundo nivel de comprensión que afecta a la construcción lingüística del escrito. Entre otros factores podemos:

- Distinguir los diferentes apartados o capítulos de un texto.
- Comprender la organización lógica de las informaciones (macroestructura; ver pág. 320). Por ejemplo, relaciones de causa-efecto, consecuencias, objeto-sujeto, situación temporal, espacial, etc.
- Comprender la estructura típica del tipo de texto (superestructura; ver pág. 320). Por ejemplo: encabezamientos, conclusiones, recomendaciones, planteamiento-nudo-desenlace, etc.
- Analizar el nivel de formalidad del texto y el tipo de lenguaje que utiliza: terminología, fraseología, expresiones populares, refranes, etc.
- Comprender el valor gramatical, significativo y expresivo de los signos de puntuación.
- Trabajar cualquier aspecto lingüístico: léxico, sintaxis, etc.

Este segundo nivel incluye la comprensión y análisis de las propiedades textuales del texto (coherencia, cohesión, adecuación, corrección, etc.). Así, según si los ejercicios de lectura afectan a los aspectos más globales y profundos del texto (coherencia) o a los más locales y superficiales (sintaxis, léxico), la actividad tendrá un carácter más comunicativo o más gramatical. Entre las primeras destacan: hacer esquemas, resúmenes, analizar las relaciones lógicas, etc.; y entre las segundas, las más conocidas de identificar y clasificar categorías gramaticales, o de inducir reglas ortográficas (acentuación, concordancia, etc.).

Algunos ejemplos de actividades para trabajar la estructura y la forma son:

Fíjate en las preguntas y relee el texto para responder:

- Ordena las frases o los párrafos mezclados.
- Haz un esquema con toda la información del texto.
- Haz una lista cronológica de los personajes que aparecen en el texto y de la función que tienen en la historia.
- ¿En qué orden se describe X? Numera por orden de aparición cada punto que se describe.
- Marca los diversos referentes del texto (como en la página 352).

Este ejemplo ha sido extraído de *Pàgines de premsa Digui, digui...* 1991:

EL VALLÈS ORIENTAL (BARCELONA)

El esquema siguiente presenta los datos más importantes de la situación geográfica de la comarca del Vallès Oriental. Pero, como puedes observar, faltan los datos de los recuadros en blanco. Completa el esquema a partir de la información del texto.

VALLÈS ORIENTAL
813,57 Km2
Población:
Densidad:
Distancias aproximadas



El Vallès Oriental está situado en la gran depresión que forman las cordilleras Prelitoral (que lo separa de las comarcas de El Bages y Osona) y Litoral (que lo separa de El Maresme y El Barcelonès). Tiene 813,57 km² de superficie, donde viven 214.892 personas, repartidas en 41 municipios por toda la comarca. La densidad de habitantes por km² es de 264,13.
Aproximadamente, la comarca dista cuarenta kilómetros de Girona, ciento sesenta de Lleida, ciento diez de Tarragona y quince de Barcelona.

Es una comarca bien comunicada. Por una parte, dispone de dos líneas de ferrocarriles de RENFE: de Barcelona a Puigcerdà y a Girona. Por otra, atraviesan sus tierras las autopistas número 17 y 7 de Barcelona a La Jonquera y de Mollet a El Papiol, respectivamente. Entre las carreteras principales destacan la N-152, que une Barcelona y Puigcerdà, y la C-155, que comunica Sabadell y Granollers (la mayor ciudad de la comarca), la 251, entre Granollers y Hostalric, y finalmente la 1415, de Terrassa a Mataró.

Para más información, consultar Aznar *et al.* (1991); Postigo y Prats (1991).

8. Leer *entre líneas*

Un último nivel de información del texto está constituido por todo aquello que no se formula explícitamente, sino que queda parcialmente escondido: sobreentendido, supuesto, premeditadamente ambiguo, o que depende del tono o del estilo de la prosa, de la intención del escritor y de la interpretación del lector. La capacidad de poder descifrar estos detalles sutiles —¡y a veces tan importantes!— es lo que coloquialmente llamamos *leer entre líneas*. Se trata, sin duda, de una microhabilidad superior, que va mucho más allá de la comprensión del contenido básico o de la forma del texto.

Algunos aspectos de este apartado son:

- Inferir información del autor (intención, opinión, estado de ánimo, perfil personal, etc.) y de su visión del mundo.
- Identificar a quién se dirige el texto (perfil del destinatario).
- Detectar tendencias ideológicas.

- Identificar la ironía, el sarcasmo y el humor, y comprender su sentido final.
- Identificar las ambigüedades y los dobles sentidos y discernir sus posibles significados.
- Captar los sentidos figurados, los simbolismos, las metáforas, la alegorías.
- Relacionar las metáforas y los símbolos con hechos de la realidad cultural.
- Entender las presuposiciones y las informaciones sobreentendidas o implicadas.

Para poner un ejemplo sencillo de informaciones implicadas podemos fijarnos en la siguiente frase: *Yo también creía que él ya había llegado.* Esta frase implica, entre otras cosas: que él no había llegado, que yo no lo sabía y que había alguien más, el interlocutor, que opinaba lo mismo que yo y que tampoco lo sabía.

Algunos tipos de texto que suelen presentar informaciones encubiertas y que, por lo tanto, permiten o incluso exigen una lectura *entre líneas* son: los artículos de opinión y las cartas al director en la prensa, algunas muestras de correspondencia personal y bastantes muestras de literatura: cuentos, poemas, etc. De hecho, la práctica tradicional del comentario de textos y de la exégesis de libros se encuentra muy próxima a este tipo de lectura (ver apartado 8.4 "Literatura").

En general, las actividades de lectura *entre líneas* plantean preguntas que ayudan al alumno a *rastrear* el escrito, es decir: a releer minuciosamente el texto en busca de la información oculta. Algunos ejemplos de preguntas con estos objetivos son:

Fíjate en las preguntas siguientes y repasa los fragmentos del texto que sea necesario para responder:
- ¿Qué sabes del autor del texto? ¿Cómo te lo imaginas? Dibújalo.
- ¿Qué significa la expresión X? ¿Qué da a entender?
- Subraya todas las expresiones irónicas o sarcásticas del texto.
- ¿Qué te recuerda o sugiere la expresión X? ¿A qué hecho puede referirse?
- ¿Hay alguna frase que pueda tener más de un sentido? Búscala.

9. Autoevaluación

La *autoevaluación* es el control, consciente o no, que el lector ejerce sobre su proceso de comprensión, desde antes de empezar a leer hasta acabar. Los lectores expertos saben cuándo tienen que leer deprisa o

despacio, cuándo hay que releer un fragmento confuso o cuándo hay que inferir su sentido por el contexto. Tienen en cuenta la situación de lecura en la que se encuentran (sus objetivos, de las txto crctístics, tiempo, etc.) y actúan inteligentemente para resolverla. [Por ejemplo, hemos podido detectar el error premeditado *de las txto crctístics* y hemos sabido restituir el sentido lógico de *las características del texto*, porque como buenos lectores controlamos nuestra comprensión. Es posible que un aprendiz de lector pasara de largo sin darse cuenta. (Agradecemos el ejemplo a Isabel Solé.)]

Los principales puntos a tener en cuenta en la autoevaluación son:

- Escoger la velocidad adecuada de la lectura, según los objetivos y el texto.
- Elegir las microhabilidades apropiadas para cada situación: anticipación, lectura atenta, inferencia, etc.
- Detectar las incoherencias de significado o las deficiencias de comprensión, determinar sus causas y escoger una estrategia para resolverlas.

Algunas causas de incomprensión pueden ser: deficiencias léxicas, errores en el texto, desconocimiento de referentes culturales, insuficiencia de conocimientos previos, etc. Y las estrategias para resolverlas: inferir el significado de la palabra por el contexto, releer atentamente el fragmento difícil, intentar recordar durante unos segundos el referente o consultar una fuente externa para aumentar los conocimientos previos sobre el tema.

Los ejercicios de autoevaluación suelen basarse en errores del texto que el alumno debe detectar y resolver. Los errores pueden ser de cualquier clase: lógicos, de sentido, gramaticales, de palabras. Entre otros ejemplos:

- Detectar una palabra extraña en una serie. Por ejemplo: *perro, mosca, jirafa, elefante, geranio, león, escarabajo.*
- Detectar incoherencias diversas: *Jorge va en bicicleta, pero Antonio sabe escribir a máquina; había un atasco porque María llegó tarde; el cactus no sabía conducir y las tijeras se comieron una tortilla de patatas...*
- Eliminar las palabras que sobran: *Me gusta de que Jorge haya mucho aprobado matemáticas.*

Colomer y Camps (1991) distinguen otros aspectos de control y pre-sentan muestras variadas de ejercicios.

• Tipos de técnicas

10. Preguntas

La palabra pregunta aplicada a la lectura sugiere inevitablemente las ideas de *examen, evaluación* y *comprobación de la lectura*, y también las de *nota, suspenso* y, al fin y al cabo, *obligación* y *aburrimiento*. Pero las preguntas de comprensión lectora no tienen por qué ser forzosamente "represoras" del lector, sino que, bien aplicadas, ayudan realmente a leer a los alumnos, a construir el sentido del escrito y a desarrollar estrategias específicas.

En primer lugar, existen muchas clases de preguntas además de las típicas de interrogación y respuesta cerrada. Entre otras posibilidades:

- Tests de elección múltiple, en los que hay que elegir una opción entre tres o más. Dan más información al lector y por eso son útiles en textos de temas difíciles.
- Afirmaciones que pueden ser verdaderas o falsas.
- Cuestionarios de respuesta cerrada.
- Cuestionarios de respuesta abierta y personal, para textos o temas controvertidos o imaginativos.
- Preguntas intercaladas en el texto, que hay que responder antes de seguir leyendo.
- Frases del texto para ordenar, completar, corregir, etc. según la información del texto.

Además, lo que se pregunta, cómo se pregunta y cuándo se responde, son factores determinantes para el aprovechamiento didáctico del ejercicio. Lo más tradicional es que las formulaciones de preguntas repitan las mismas palabras del texto, que sean de respuesta única y que el alumno las conteste depués de leer. Pero no siempre tiene que ser así. Vale la pena considerar los puntos siguientes:

- Hay que escoger minuciosamente el contenido de los cuestionarios, según los objetivos didácticos. Así, se puede pedir la tesis del texto, las ideas principales, los detalles, la estructura, el sentido de una expresión, de una ironía, de una palabra, etc. Si el cuestionario ataca selectivamente alguno de estos aspectos, el ejercicio se convierte en una ayuda a la comprensión. Por el contrario, las preguntas anárquicas o planteadas al azar pierden utilidad y caen en los tópicos descritos anteriormente.

- ¡Ojo con la formulación de las preguntas! Que no pase lo del principio de este capítulo, y se puedan responder sin haber comprendido nada. Hay que fijarse en la redacción: usar sinónimos y circumloquios de las palabras del texto, hacer preguntas abiertas y personales, que no dependan de una frase del texto, sino de la comprensión global, etc.
- Contra lo que es habitual, es muy interesante que los alumnos conozcan las preguntas antes de empezar a leer e incluso que intenten responderlas, aunque sea con errores. De esta manera, el cuestionario se convierte en una guía de lectura, que dirige la comprensión del alumno, que activa sus conocimientos previos sobre el tema, que le indica en qué puntos debe fijarse, y que le anima a formular hipótesis de significado que después verificará.
- Por todo esto, lo importante de las preguntas no es que los alumnos las contesten correctamente, sino que mejoren la comprensión del texto leído y, por lo tanto, es normal e incluso bueno que se equivoquen y tengan que autocorregirse.

Al margen del tipo de preguntas y del texto, una técnica bastante habitual es la que llamamos de forma simplificada *test/texto/test* y que funciona así:

1. Ejercicios de anticipación.
2. Los alumnos leen las preguntas de comprensión, el *test*, y las contestan obligatoriamente.
3. Lectura silenciosa e individual del *texto*.
4. Verificación de las respuestas del *test*.

De esta forma, las preguntas ayudan realmente a construir la comprensión y dejan de ser meras evaluaciones mecánicas.

11. Llenar espacios en blanco

Las frases con espacios en blanco por llenar (con la forma verbal, el pronombre o la letra adecuados, por ejemplo) se utilizan bastante como ejercicios de gramática. En cambio, apenas se conocen los textos con espacios en blanco (llamados *cloze* en inglés) que se usan como técnica para evaluar y fomentar la comprensión lectora. Leed el ejemplo siguiente e intentad llenar los espacios en blanco:

La puerta giratoria da vueltas sobre su eje. La ________ giratoria, al dar vueltas sobre su eje, tiene un ________ mimoso, casi amoroso. En la puerta giratoria hay cuatro ________, cuatro departamentos; si los poetas son flacos y espirituales, ________ pueden caber dos en cada porción. Los departamentos de ________ puerta giratoria tienen la forma de las porciones del ________ fresco.

Camilo José Cela: *Café de artistas.*

Para hacerlo hay que captar el significado del fragmento (tema, detalles), hay que comprender la estructura gramatical de la frase (categoría gramatical de la palabra que falta), y tener conocimiento del mundo o, dicho de otra manera, una cultura general mínima (saber cómo es una puerta giratoria). Además, también hay que arriesgar a hacer hipótesis sobre las palabras que faltan y que encajan en el texto (¿la última palabra es *queso, pastel, melocotón*?). Inevitablemente, se lee de una forma comprensiva y constructiva y, en conjunto, se trata de un ejercicio muy diferente del de las frases o las palabras independientes que hemos mencionado anteriormente.

De hecho, los *cloze* combinan los conocimientos gramaticales con las microhabilidades de lectura y, según la mecánica de la actividad, se pone más énfasis en un punto o en otro. Por eso hay que tener en cuenta los siguientes puntos:

- Hay que utilizar textos completos o fragmentos significativos, si se quiere poner énfasis en la comprensión.
- Los espacios en blanco pueden ser letras, palabras, frases o incluso fragmentos más extensos.
- Los espacios en blanco pueden distribuirse al azar (cada diez palabras, por ejemplo) o selectivamente (solamente verbos, pronombres, etc.). La segunda opción hace hincapié en aspectos gramaticales específicos.
- Se puede facilitar la actividad dando las soluciones en una lista aparte.
- Las respuestas del alumno deben ser coherentes y correctas, pero pueden ser diferentes a las del original.

La técnica tiene variaciones que introducen nuevos objetivos a este tipo de ejercicios:

- Si las soluciones se presentan en listas al pie o al margen el texto, la técnica permite trabajar la agilidad visual, porque el lector tiene que desplazar rápidamente los ojos de un punto a otro del papel para seguir el texto.
- Si en lugar de las soluciones exactas se dan sinónimos o definiciones, se trabaja la inferencia.
- Dando dos o tres posibles soluciones, la actividad se convierte en un test de elección múltiple en contexto.
- Si los espacios en blanco son extensos (frases, párrafos, etc.), el ejercicio integra habilidades productivas.

Este último ejemplo, bastante curioso, se basa en el hecho de que las lenguas románicas vehiculan la información semántica al principio de la palabra y la morfológica al final. De esta manera, se pueden reconstruir las palabras y el sentido global del fragmento:

Esta noche los vecinos del piso de arriba celebran una fiesta de cumpleaños. Can___, bai___, gri___ y ha__ tan___ jal___ qu_ e_ impo____ dor___. M_ pad___ es___ ta__ enfa___ qu_ qui__ llam___ a l_ poli___.

Si probáis este ejercicio con los alumnos, comprobaréis que lo encuentran apasionante.

12. Formar parejas

La técnica de formar parejas consiste simplemente en relacionar dos unidades (textos, texto y dibujo, etc.) porque tienen algún aspecto del significado (un tema, una idea, etc.) en común. Uno de los puntos más interesantes de esta técnica es que, a pesar de que el alumno deba realizar un esfuerzo considerable de lectura, tiene que responder simplemente con una flecha o un número, de modo que no debe ejercitar ninguna otra destreza lingüística. Algunos ejemplos de ejercicios de formar parejas son:

- Relacionar las preguntas con las respuestas.
- Identificar los títulos de una serie de noticias breves.
- Relacionar fragmentos que tratan del mismo tema.
- Relacionar las frases que tratan del mismo tema en un grupo mezclado.
- Escoger la fotografía adecuada para un texto.

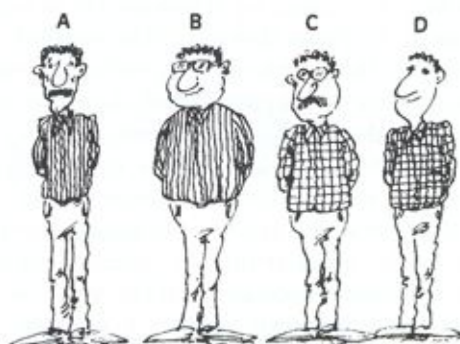
- Relacionar un texto con un dibujo, una fotografía o un esquema.
- Escoger una opción entre varias.

Cada ejercicio puede tener varios objetivos, según el tipo de texto. Así, relacionar preguntas y respuestas puede requerir una lectura atenta, pero basta con dar un vistazo para relacionar títulos y noticias. En el ejemplo siguiente, pensado para niveles iniciales, hay que leer atentamente para no equivocarse (*Pàgines de premsa Digui digui...*, 1991)

Lee las descripciones de Juan y Antonio e identifica quiénes son en los dibujos.

Juan es bastante alto. Tiene la cara redonda y el pelo corto y rizado. Normalmente lleva gafas. Hoy lleva una camisa de rayas de manga larga y unos pantalones de color claro.

Antonio es francés. Tiene el pelo rizado y suele llevarlo corto. Lleva gafas y este año se ha dejado bigote. Tiene la cara más bien redonda. Hoy lleva una camisa de cuadros y unos pantalones de color beige.



13. Transferir información

El objetivo de los ejercicios de transferir información es concentrarse en el contenido del texto y, especialmente, en los datos más relevantes para realizar alguna actividad posterior: dibujar, moverse, hacer

señales, etc. La respuesta del ejercicio puede ser verbal (esquema, resumen, cuadro) o no verbal (dibujo, mapa, movimiento, etc.). Algunos ejemplos de esta técnica son:

- Hacer un dibujo a partir del texto.
- Hacer o completar un cómic (bocadillos, viñetas, etc.)
- Hacer señales y marcar rutas en planos y mapas.
- Completar un cuadro o una tabla con datos del texto.
- Hacer o completar un esquema del texto, con un resumen estructural de la información.
- Seguir instrucciones para hacer alguna actividad (dibujos, movimientos, juegos, etc.)

Una utilidad bastante interesante de esta técnica es trabajar la información explícita y la estructura del texto. Si los alumnos tienen que hacer un esquema del contenido textual, inevitablemente tendrán que diferenciar los apartados y analizar sus relaciones lógicas. Colomer y Camps (1991) ofrecen ejemplos de esta técnica.

14. Marcar el texto

Hacer una señal sobre una página con un lápiz es la forma de hacer explícito algún dato del texto. El lector puede aplicar esta técnica para varios objetivos: destacar detalles, marcar una información relevante, anotar la impresión que le causa un fragmento (con signos como *!!!!*, *???* o *XXX*), destacar palabras desconocidas, resaltar algunos datos para poderlos localizar fácilmente en otro momento, etc. Las técnicas de marcar el texto (subrayar, separar apartados, destacar, etc.) constituyen una habilidad de estudio relacionada con la elaboración de esquemas o de resúmenes y suelen tratarse en este tipo de cursos.

Desde un punto de vista didáctico, marcar el texto es una ayuda a la lectura: de alguna manera, cuando subrayamos o marcamos una palabra explicitamos el proceso que se produce en nuestra mente cuando procesamos el significado de un texto, y que normalmente no podemos observar. Las señales son visibles y concretas y esto permite trabajar didácticamente sobre ellas: el maestro puede verificar las señales, comparar las de varios alumnos, discutirlas, etc. Además, las señales pueden ayudar al alumno a guiar la lectura, a concretarla en un punto determinado del texto o a descargar la memoria de otros aspectos a recordar. Por ejemplo, en un ejercicio de lectura, es más operativa una instrucción del tipo: *Subraya la idea central del texto*, que la paralela: *Di cuál es la idea del texto.*

Algunas actividades de *marcar* son:

- Subrayar palabras, frases o fragmentos: ideas principales, tesis, argumentos, localizadores temporales o espaciales, etc.
- Marcar palabras: palabras clave, marcadores textuales, palabras desconocidas, referentes, pronombres personales, etc.
- Separar los diferentes apartados de un texto: ideas, temas, subtemas, etc.
- Numerar algún elemento del texto: personajes, sinónimos, repeticiones, etc.
- Adjetivar con símbolos un texto o un fragmento, según si gusta o no, o si se considera bien escrito o correcto. Se pueden utilizar signos como ?, !, puntuaciones del 1 a 10, etc.

El uso de todo tipo de instrumentos de escritura (lápices, rotuladores, plantillas, etc.) pone una nota de color en la actividad de lectura y le da un carácter visual que los alumnos agradecerán.

15. Juegos lingüísticos de lectura

Varios pasatiempos y juegos de revista son útiles para desarrollar la comprensión lectora, además de otros aspectos lingüísticos como la ampliación del léxico, la consolidación de la gramática o el desarrollo del hábito lector. A continuación presentamos una pequeña lista orientativa:

Palabras	**Frases**	**Textos**
- Crucigramas	- Damerogramas	- Tests
- Juego del ahorcado	- Saltos de caballo	- Lecturas interactivas
- Sopa de letras	- Acrósticos	- Historias con enigmas
- Mapas mentales		
- Anagramas deshechos		
- Autodefinidos		

(Para los juegos sobre palabras, consultar 7.4. "Léxico")

A menudo los maestros valoran estos juegos como pasatiempos útiles para ratos perdidos, para que los alumnos *se distraigan un poco y se diviertan*. Pero resulta que resolver un crucigrama requiere un esfuerzo intenso de concentración, comprensión precisa y formulación de hipótesis; y que una novela interactiva (por ejemplo, una de aquellas en las que el lector es el detective protagonista y tiene que decidir cómo procede y, por lo tanto, cuál es la página siguiente que ha de

leer) exige una buena comprensión global para poder jugar. Por este motivo algunos libros de texto han empezado a introducir juegos de este tipo junto a los ejercicios más tradicionales de comprensión. También es altamente recomendable trabajar las capacitaciones básicas previas, mediante actividades visuales que estimulen o afirmen la orientación espacial, el razonamiento lógico y la percepción visual.

16. Recomponer textos

La recomposición o reparación de textos recortados, mezclados o manipulados de alguna manera es una de las técnicas más conocidas de comprensión lectora y una de las más practicadas durante el currículum escolar, ya que se puede adaptar a todos los niveles, desde la simple ordenación de las letras de una palabra, para principiantes, hasta la complicada actividad de seleccionar y ordenar las frases de un texto. Además, el ejercicio puede realizarse de diversas formas: en el libro de texto, con recortes de periódico, tachando palabras de la página, etc. Esto proporciona a la lectura un interesante componente práctico y de manipulación de objetos.

Algunas ideas de recomposición son:

- Seleccionar unidades: escoger entre varias posibilidades los párrafos, frases o palabras que pertenecen a un mismo texto.
- Ordenar unidades:
  · varios textos mezclados,
  · párrafos de un texto mezclados,
  · frases de un párrafo o de un texto,
  · palabras de una frase,
  · letras de una palabra.
- Añadir informaciones, frases o palabras a un texto.
- Eliminar las palabras, las frases o las informaciones sobrantes de un texto.
- Separar frases unidas.

Los objetivos didácticos de estos ejercicios varían notablemente, según el tipo de texto y la actividad. Por ejemplo, en la actividad de seleccionar entre una decena de párrafos breves los cuatro o cinco que pertenecen a la misma noticia y ordenarlos, primero el alumno tiene que dar un vistazo para identificar el tema de cada fragmento, pero después debe hacer una lectura atenta, más detallada, para decidir qué fragmento enlaza con otro. De la misma manera, determinados ejercicios pueden requerir una atención especial a la gramática o una

lectura casi correctiva. Por ejemplo, en el texto siguiente sobran seis palabras que hay que tachar:

> *El avión salía a las seis cuarenta y cinco. Le dije a él que me despertara a las cinco. Me desperté a hacia las siete. Lo peor es que aseguró haberme llamado. No tenía nada que hacer en Acapulco, pero se emperró: "Yo le llamé señor. Yo le llamé."*
> *Y las mentiras que me sacan de quicio. Le hice rebotar la cabeza contra de la pared hasta que me lo quitaron de las mis manos.*
>
> Max Aub: *Crímenes ejemplares*

17. Comparar textos

Comparar varios textos y analizar las diferencias y las semejanzas que presentan es una actividad habitual en la vida cotidiana (periódicos, informes, cartas, publicidad, etc.) y también en el mundo académico (libros de texto, artículos, fuentes de información diversas, preparación de exámenes, elaboración de trabajos, etc.). Requiere capacidades importantes de lectura, porque solamente a partir de una buena comprensión de cada texto por separado se podrán contrastar, sea al nivel que sea: información básica o implícita, estilo, estructura, repeticiones, etc.

Como técnica didáctica básica, la comparación siempre ha tenido un importante potencial de aprendizaje. El alumno desarrolla las capacidades de observación y análisis, pero aprende también a discriminar. Algunas ideas prácticas sobre esta técnica son:

- Comparar la misma noticia en varios periódicos.
- Buscar repeticiones (ideas, palabras, frases, etc.) en dos o más textos.
- Contrastar el estilo (registro, recursos) de dos textos parecidos.
- Hacer un resumen con toda la información sobre un tema, sin repetirla, a partir de dos o más textos.
- Contrastar diferentes versiones de una misma obra literaria (narración y teatro, versiones de una leyenda, etc.).
- Comparar diferentes muestras de textos del mismo tipo (carta, noticia, etc.) para extraer su estructura o características formales.
- Manejar libros de consulta (diccionarios, manuales, enciclopedias, etc.) para desarrollar un tema.
- Comparar el mismo texto escrito en dos lenguas.

Los ejercicios de comprensión lectora de *solución de problemas* (que tienen la misma mecánica que la técnica de expresión oral) pueden ser considerados como una variante de la comparación. Para responder a una cuestión, el alumno suele tener que leer dos textos o más y procesar minuciosamente la información. Por ejemplo, decidir qué conjuntos de música rock (de una lista detallada) reúnen las condiciones que especifican las bases de un concurso (Cassany *et al.*, 1987), o escoger una película de la cartelera para una familia descrita en un texto (Colomer y Camps, 1991).

18. Títulos y resúmenes

Poner títulos y hacer resúmenes son dos de las actividades más habituales de comprensión lectora que se practican en la escuela. Ambas requieren una lectura comprensiva del texto completo y algún tipo de síntesis. Cuando se trata de poner un título, el grado de comprensión depende del caso: si es un título general para un texto, a veces basta con una lectura superficial; pero, en el extremo contrario, si hay que pensar un epígrafe para cada párrafo, la lectura debe ser atenta y detallada, fragmento a fragmento. Otras ideas son las siguientes:

- Escoger un título de una lista de posibilidades y discutirlo con los compañeros.
- Poner subtítulos a los apartados.
- Poner varios títulos a un mismo texto, buscando estilos o puntos de vista diferentes.
- Mezclar títulos y textos y juntarlos.
- Manipular títulos: alargarlos, reducirlos, buscar sinónimos, añadirles subtítulos, extractos, etc. según la interpretación del texto.

En el caso del resumen, la lectura debe ser minuciosa porque hay que identificar la importancia de cada información en el conjunto del texto, para decidir si debe incluirse o no en el resumen. Las investigaciones han descubierto importantes diferencias entre los lectores competentes y los aprendices a la hora de resumir (ver esquema del apartado "Perfil del buen lector", pág. 201). Por ejemplo, muchos aprendices creen que hacer un resumen consiste en elegir unas cuantas frases del texto original, las más atractivas, y copiarlas textualmente una detrás de otra. Por el contrario, para resumir bien también hay que saber redactar: hay que sintetizar varias ideas utilizando frases más genéricas, reformular frases con un nuevo lenguaje, etc. (Consul-

tar los apartados "Textos académicos", pág. 338, y "Didáctica de las propiedades textuales", pág. 348, relacionados con el resumen.)

El ejercicio más habitual de resumen consiste en pedir al alumno que reduzca un texto original al 50% de extensión o menos y, posteriormente, que corrija el producto final. Evidentemente es una buena manera de practicar el resumen, pero no *enseña* realmente: solamente plantea el problema. Por eso, se deberían tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Dar modelos de resúmenes para leer y comentar. De esta manera el alumno sabrá cómo es un resumen y qué se le pide que haga.
- Ofrecer pautas o guías concretas para elaborar resúmenes: leer el texto completo antes de redactar, subrayar los puntos importantes, tomar apuntes, etc.
- Diversificar los tipos de resúmenes (extractos, esquemas, ideas importantes, ejemplos, etc.) y dar a la actividad alguna utilidad posterior: periódico de la escuela, trabajo, estudio, etc. El alumno estará mucho más motivado.

Otra práctica didáctica que implica comprensión y reducción de la información es convertir un texto de un tipo en otro diferente (cartas en postales, informes en esquemas, etc.) o la redacción de textos sintéticos por definición, como el telegrama o los anuncios periodísticos.

Coromina (1984) y Noguerol (1989) ofrecen más información sobre el resumen.

• Recursos materiales

Una pequeña parte del material de comprensión lectora es de creación específica con finalidades didácticas, pero la mayoría suelen ser textos extraídos de fuentes y contextos no académicos, que no tenían ningún objetivo pedagógico, pero que posteriormente se utilizan en las clases de lengua. La consideración de las diversas fuentes y tipos de materiales de lectura aporta una dimensión nueva y complementaria a esta clasificación de recursos didácticos.

19. Prensa

La prensa es una fuente inagotable y variadísima de material de lectura. Las publicaciones periódicas son muchas y muy diversas, tratan de todos los temas, se dirigen a públicos diversos y tienen objetivos que pueden ir desde la simple distracción hasta la instruc-

ción más formal. Además, en el aula también pueden utilizarse de maneras diferentes. Con finalidades básicamente receptivas, los alumnos pueden leer una noticia o un artículo sueltos, recortados y fotocopiados; pueden hojear un ejemplar completo de revista o de periódico que hayan comprado el mismo día. Y con objetivos productivos, pueden participar en la confección de su publicación, por ejemplo: una pequeña revista del centro en donde estudian. Para un desarrollo más detallado del tema, consultar el apartado específico 8.5. "Medios de comunicación".

20. Literatura

La literatura en todas sus formas constituye una fuente inagotable e importantísima de material de comprensión lectora. En la escuela de antes, la división tradicional entre las materias y asignaturas de Lengua, por una parte, y Literatura, por otra, fomentaba un tratamiento aislado y necesariamente pobre de cada una. En la primera clase se estudiaba la normativa de la lengua y, en el mejor de los casos, se leía en voz alta algún clásico, considerado tesoro y ejemplo de usos lingüísticos. En cambio, en la segunda, se memorizaban la vida, los milagros y los títulos de las obras de cada autor, en riguroso orden histórico.

La didáctica moderna ha redefinido la relación Lengua-Literatura, buscando un enfoque más profundo y rentable. Las obras literarias no son sólo el espejo en el que los alumnos deben buscar modelos, sino la expresión ética y estética de la historia y la realidad de una cultura. El acceso a la literatura y el uso de la literatura, con todo lo que ello implica (conocimientos lingüísticos, habilidades de comprensión e interpretación, hábitos de lectura, etc.) son objetivos terminales de la educación. Por otra parte, la integración de la literatura en el área de Lengua (y en otras como Historia, Sociales, Religión, Ética, etc.) propone un planteamiento mucho más interdisciplinario y sugerente de estas materias.

A título de ejemplo, en la clase de Lengua los textos literarios pueden desempeñar varias funciones:

- Materiales para tratar algún aspecto lingüístico, textual o gramatical.
- Como lectura intensiva, desarrollar alguna microhabilidad de lectura.
- Como lectura extensiva, desarrollar hábitos y actitudes.
- Materiales para obtener información sobre algún tema.

Consultar el apartado específico, 8.4. "Literatura".

21. Realias

Las *realias*, o material auténtico —como también suelen llamarse— son textos que no han sido elaborados originariamente para la enseñanza, sino que cumplen otras funciones sociales, en otros contextos: publicidad, prensa, correspondencia personal, expedientes administrativos, informes técnicos, etc. La introducción de este tipo de material en el aula es reciente y está relacionada con la aparición del enfoque comunicativo de la enseñanza de segundas lenguas.

En nuestra época, lo que se leía en la escuela era básicamente el libro de texto —a menudo bajo el título específico de *lectura*— o fragmentos seleccionados de literatura. Hay que considerar estos últimos como la única muestra *auténtica* de material, ya que el resto solían ser frases y fragmentos elaborados específicamente para el aprendizaje de la lectura (frases del tipo: *mi mamá me mima*). Esta ausencia de material auténtico provocaba inevitablemente una distanciación entre los textos que se leían en la escuela y los reales de la vida cotidiana.

En los últimos años, la gran diversidad de textos de la realidad ha entrado progresivamente en el aula. Primero fue la prensa: un artículo de opinión, un informe sobre un tema, una noticia importante, etc. Pero después llegaron la publicidad, los textos personales (cartas, notas, telegramas, etc.), el lenguaje administrativo (instancias, currículums, etc.) en los cursos superiores, etc. Los libros de texto incluyen cada vez un porcentaje mayor y más importante de material auténtico.

Las principales características del material auténtico son las siguientes:

- Contiene el lenguaje real de la calle. Esto aporta, por una parte, genuinidad y diversidad. Los alumnos toman contacto con los usos reales de la lengua, en toda su variedad de registros (formales y vulgares), textos y estilos. Pero también encuentran en él todas las impurezas de la realidad (incorrecciones, extranjerismos, errores, etc.).
- Se presenta con su aspecto físico real (papel, diseño, formato, tipografía, etc.), que aporta mucha información sobre el texto. Los materiales no auténticos o los adaptados en libros de texto suelen presentar siempre el mismo aspecto homogeneizado y neutro.
- Introduce la realidad social (temas, actualidad, datos, etc.) en el aula. Por ejemplo, leyendo la prensa local en la escuela los alumnos aprenden inconscientemente de su entorno.
- Fomentan la participación social. El alumno trabaja en la escuela lo que después encuentra fuera de ella.

Un último punto a considerar es que la *autenticidad* no es una cuestión absoluta, sino relativa. La mayoría de libros y de maestros que incorporan material auténtico suelen manipularlo de alguna manera: corrigen sus defectos (errores, incorrecciones), lo adaptan al nivel de los alumnos (sustituyen las palabras difíciles por sinónimos, explican su significado a pie de página, etc.). También hay *falsas realias* o textos que simulan ser auténticos.

22. Material de consulta

Los diccionarios, las enciclopedias, las gramáticas y cualquier otra fuente de consulta constituyen un apartado especial. Son auténticos instrumentos de aprendizaje para cualquier disciplina. Saber leer un diccionario o una enciclopedia permite acceder a otros libros y conocimientos, significa de alguna manera saber aprender y poder aprender de forma autónoma. Por eso el uso de estos materiales forma parte de los cursos de técnicas de estudio o de aprender a aprender.

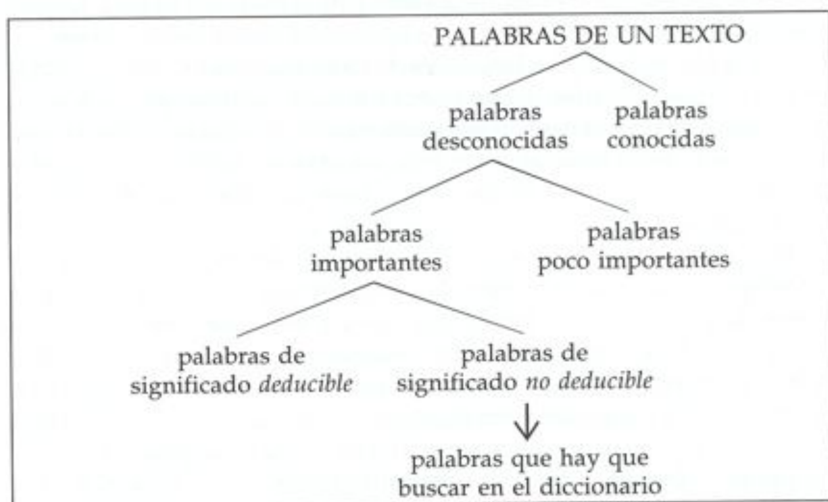
Pero, curiosamente, en la escuela no siempre se trabajan específicamente estos textos, aunque se espera que el alumno sea capaz de utilizarlos cuando sea necesario. Se le pide que busque un dato en la enciclopedia o el significado de una palabra en el diccionario, pero no se le enseña a hacerlo. De hecho, la escuela tampoco sabe transmitir el provecho que se puede obtener de estos libros y la necesidad de tenerlos a mano, en casa o en la biblioteca. Y así, por desgracia, es frecuente encontrar a alumnos con graduado escolar que ni saben leerlos, ni los tienen nunca a mano, ni sienten ningún interés por ellos.

Hay que tener en cuenta que la lectura de este material requiere conocimientos y habilidades específicas: saber qué informaciones contiene cada libro, cómo están organizadas, cómo hay que buscarlas, etc. Por ejemplo, en el caso del diccionario, que posiblemente es el libro de consulta más imprescindible para la lectura, hay que conocer, como mínimo: el orden alfabético, la forma de la palabra que hay que buscar (*informar* y no *informado* o *informaré*), o el significado de las abreviaturas más usuales (*f.*, *n.*, *pl.*, *||*, etc.). Y también hay que dominar habilidades como: hojear rápidamente, dar un vistazo, seleccionar la información adecuada, o escoger la acepción correcta de una palabra y el sinónimo adecuado al contexto.

Además, el alumno tiene que aprender a usar estos materiales de forma adecuada y realista. Un ejemplo paradigmático de mal uso o abuso de consulta es la actitud, e incluso la obligación, que algunos maestros transmiten, de buscar en el diccionario todas las palabras desconocidas de un texto. Con la buena intención de pretender que los

alumnos amplíen su léxico, transmiten actitudes negativas sobre la lectura: presuponen que hay que conocer todas las palabras para poder comprender el texto, que se lee palabra por palabra y que es conveniente consultarlo todo. El alumno que siga este consejo difícilmente llegará a ser un lector competente, porque no es posible aprender de golpe todas las palabras desconocidas de un texto, porque la lectura se vuelve lenta, pesada y aburridísima y se acaba por abandonar el texto y, al fin y al cabo, porque nadie encuentra agradable leer de esta manera.

Por el contrario, en la vida real leemos para entender solamente lo que es relevante, inferimos buena parte de lo que no sabemos y buscamos en el diccionario lo estrictamente indispensable para comprender algún dato importante. Observad el esquema siguiente.



Las palabras importantes son las que designan conceptos clave en el texto: suelen repetirse varias veces, ocupan lugares eminentes en el texto y pueden estar marcadas con señales distintivas (tipografía, mayúsculas, etc.). Si no comprendemos alguna de estas palabras, lo primero que debemos hacer es intentar deducir su significado aproximado aplicando alguna técnica.

Palabras de significado *deducible:*

1. A partir de la morfolexicología (compuestos, derivados, etc.) de la palabra.
2. A partir del contexto gramatical, semántico, cultural.
3. Por paralelismo con otras lenguas.

Finalmente, si estos tres procedimientos fallan y todavía no tenemos ninguna idea sobre la palabra, podemos recurrir al diccionario.

En resumen, la clase de Lengua y especialmente la de lectura debería dedicar tiempo a comprensión de libros de consulta, con ejercicios específicos que enseñen a utilizar estos materiales en situaciones de cualquier tipo. Solamente de esta manera los alumnos podrán adquirir las habilidades necesarias para aprovechar el potencial de aprendizaje de diccionarios y gramáticas, por ejemplo.

Además de los diccionarios habituales, disponemos del *Primer diccionario* de Bernal *et al.* pensado para la infancia. La revista *Apuntes de educación* (nº 26, sept. 1987) presenta un monográfico sobre el diccionario.

23. Libros de texto

A pesar de la diversidad de fuentes y materiales de lectura, seguro que los alumnos leerán con mayor asiduidad textos de otra clase: los llamados libros de texto o manuales de cada asignatura, estructurados en lecciones o unidades, y que pueden incluir algunos ejercicios prácticos. Estos textos tienen unas características concretas y constantes: son exposiciones objetivas y neutras, escritas en variedad estándar y con léxico preciso, sobre temas curriculares de cultura general (historia, geografía, lengua, física, matemáticas, etc.).

Por otra parte, la manera de leer estos textos es sustancialmente diferente. Puesto que el contenido es el *conocimiento* que los alumnos deben adquirir en cada asignatura, suelen leerse de forma reflexiva (ver pág. 198) y meticulosa, retrocediendo a menudo y, en muchos casos, memorizando la información o incluso muchas frases textuales. Al finalizar esta operación, los alumnos son capaces de recordar todos los conceptos que aparecen en el texto, o incluso pueden recitar fragmentos extensos, pero no necesariamente han comprendido el significado del texto, ni lo han integrado en su red personal de conocimientos previos. Es decir, según los psicólogos, en este caso no se daría un aprendizaje significativo, los alumnos no habrían construido un significado.

Hay que tener en cuenta que las propuestas didácticas de los libros de texto y la dinámica que los maestros imprimen a las clases no siempre consiguen modificar este hábito de lectura y estudio. Los primeros, en el mejor de los casos, acompañan la exposición teórica con unas preguntas finales, muy parecidas a las de la lectura inicial de este capítulo. Los segundos, con la voluntad de que los alumnos aprendan nuevos conceptos e informaciones, fomentan la lectura memorística y superficial, haciendo preguntas orales al alumno sobre la lección.

Precisamente la mejor manera de romper este círculo vicioso es aplicar propuestas de comprensión lectora a estos textos. En vez de pedir al alumno que estudie un texto para la clase siguiente, en la que se hará un examen, se le puede pedir que haga un esquema, que subraye las ideas principales, que ordene los párrafos, que anticipe las ideas a partir del título, etc., o cualquier otra propuesta didáctica de las enumeradas anteriormente. Estas técnicas de lectura sirven para ayudar a comprender el texto y, por tanto, aprender significativamente.

Por otra parte, este planteamiento es válido para cualquier área de conocimiento. Sería absurdo que este tipo de ejercicios se practicara únicamente en la clase de Lengua, mientras que en las de Sociales o Cálculo los alumnos siguieran leyendo de la forma tradicional. Un tratamiento interdisciplinario capaz de integrar técnicas de lectura en todo el currículum, y textos de todos los temas en la clase de Lengua, multiplica el aprendizaje de los alumnos. Por ejemplo, si en Geografía o Historia los alumnos aplican estas técnicas de lectura, adquieren conocimientos y desarrollan la capacidad lectora; y ocurre lo mismo si en la clase de Lengua se usan textos históricos. Repetimos: todos los maestros son maestros de lengua, y la lengua es el instrumento para aprender otras materias.

24. Textos de los alumnos

Una última fuente de material de lectura son los textos que redactan los mismos alumnos. Pocas veces los tenemos en cuenta por varias razones: no aportan información nueva, contienen incorrecciones y problemas caligráficos, no son buenos modelos, etc. Y preferimos la lectura de textos preparados por adultos, que sean impecables y vehiculen contenidos de aprendizaje.

Pero varios argumentos, de diversa índole, nos recomiendan el introducir material de lectura de este tipo:

- Los manuscritos son un tipo de lectura habitual (cartas, notas, exámenes, apuntes, comentarios, etc.), de manera que los alumnos tienen que acostumbrarse a entender calígrafias distintas de la propia.
- Para aprender a redactar, los alumnos tienen que desarrollar su proceso de composición. Esto implica que deben dominar la autocorrección, la revisión y la reformulación. Es decir, tienen que aprender a leer y corregir sus propios borradores.
- La corrección de los textos no puede recaer exclusivamente en el maestro. Los alumnos han de colaborar corrigiendo sus textos por parejas y ayudándose entre sí.

– Las técnicas de estudio se basan en la capacidad de elaborar textos (resúmenes, esquemas, notas, etc.) que el alumno leerá de nuevo más adelante.

En resumen, uno de los objetivos del área de Lengua debe ser que los alumnos aprendan a gestionar (componer, revisar, leer, etc.) sus propios textos. Por eso es conveniente que se lean en clase, utilizando diversas técnicas.

Defectos de la lectura

Uno de los aspectos que mencionan muchos manuales de comprensión lectora, especialmente los métodos de lectura rápida y eficaz, son los defectos de la lectura; es decir, aquellos comportamientos que frenan el desarrollo de las habilidades lectoras. A partir de Bisquerra (1983), Mayo (1984), Clos (1991) y Colomer y Camps (1991), hemos elaborado este cuadro, que especifica las principales deficiencias que sufren los alumnos, sus posibles causas y algunas ideas para tratarlas en clase.

DEFECTO	CAUSAS	SOLUCIONES
1. *Vocalización* - pronunciar la lectura en voz baja o alta - mover los labios	- estadio inicial de lectura en voz alta - circuito marginal de lectura: ojo / pronunciación / cerebro	- poner un dedo sobre los labios - aguantar un lápiz entre los labios - tarjeta con ventana - ejercicios de lectura rápida
2. *Subvocalización* - repetir o repasar mentalmente las palabras de la lectura	- secuela de la vocalización - las mismas causas	- aumento de vocabulario - aumento de velocidad lectora - distraer la boca con la repetición de una frase - ponerse la mano en el cuello para notarla
3. *Regresión* - retroceder a menudo para releer - solapar las fijaciones	- percepción defectuosa - hábito o automatismo adquiridos - pobreza de vocabulario - texto difícil - exceso de meticulosidad	- tapar el texto leído - leer siempre hacia adelante - fomentar la lectura global - entrenarse releyendo solamente fragmentos enteros que no se hayan comprendido

4. *Campo visual reducido* - cantidad excesiva de fijaciones - visión estrecha	- métodos analíticos de lectura: · leer letra por letra · sílaba por sílaba	- ejercicios de percepción - lectura silenciosa y rápida
5. *Movimientos corporales* - señalar palabras con el lápiz - seguir el texto con el dedo - seguir la lectura con la cabeza - mover la cabeza o el texto	- estadios iniciales de lectura - lectura colectiva en voz alta	- tomar conciencia del defecto - lectura silenciosa - lectura individual - poner las manos en la espalda
6. *Perfilar letras* - entretenerse en las letras - fijarse excesivamente en la forma de las letras		- acostumbrarse a leer la parte superior de las letras, que es la que las identifica

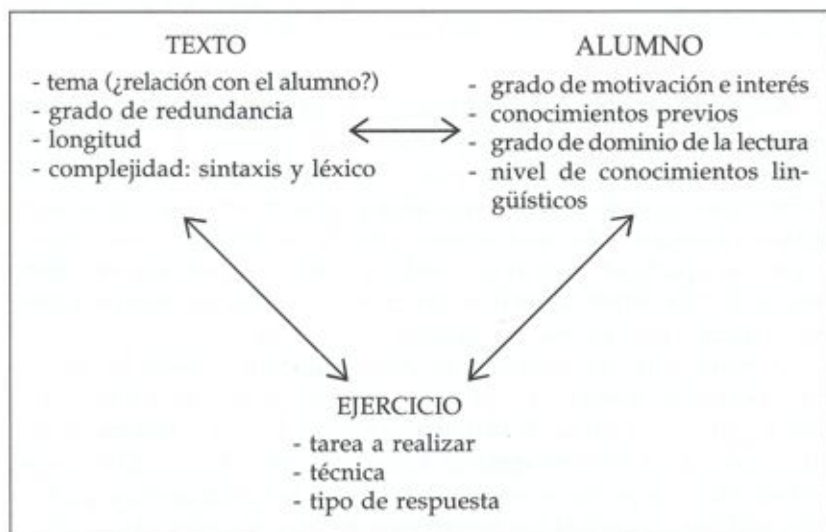
Antes que nada hay que decir que este esquema recoge solamente los puntos más mecánicos y superficiales del proceso de la lectura: el comportamiento ocular y corporal. La lista podría ampliarse con deficiencias cognitivas más profundas e igualmente habituales: anticipación escasa o nula, no discriminación de las informaciones importantes, incapacidad para inferir información del contexto, etc. Pero resultaría más difícil identificar las causas de estos problemas y proponer soluciones, ya que no pueden observarse.

La mayoría de defectos son hábitos adquiridos durante los primeros estadios del proceso de aprendizaje de la lectura, con los métodos, más analíticos o menos, de pronunciación, silabación y lectura en voz alta. Mientras el alumno aprende a descodificar letras, a relacionarlas con sonidos y a pronunciarlas, suele actuar de esta manera y cuando más adelante alcanza el grado superior de lectura comprensiva, silenciosa y rápida, ya no puede cambiar la conducta, de manera que la arrastra indefinidamente y se convierte en un obstáculo para el progreso.

Los ejercicios para corregir estos defectos no varían demasiado respecto al resto de propuestas de comprensión y pueden integrarse perfectamente en la clase de Lengua. A pesar de esto, puesto que no todos los alumnos presentarán las mismas deficiencias, merece la pena llevar a cabo un control individualizado y proponer ejercicios para cada alumno, al margen del tratamiento global de la lectura.

Ahora bien, ¿cómo se organiza en la clase toda esta variedad de objetivos, técnicas y materiales de lectura?, ¿qué criterios hay que seguir para encontrar los ejercicios más adecuados para cada grupo de alumnos?, ¿cómo hay que ordenar las diferentes propuestas? En primer lugar haremos algunos comentarios generales sobre la selección de los textos y los tipos de respuesta de los ejercicios de lectura, que nos ayudan a planificar la comprensión. A continuación, trataremos por separado la lectura intensiva y la extensiva (ver el apartado "Tipos de lectura", pág. 197).

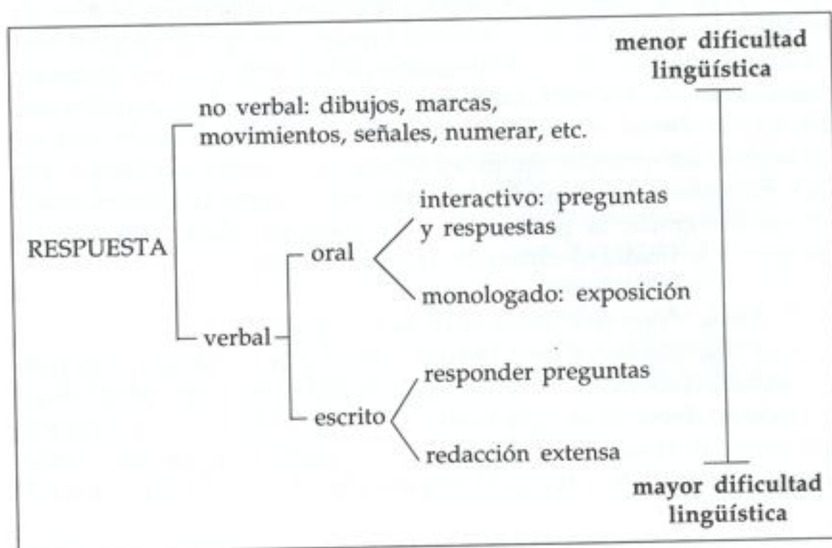
Respecto a la adecuación de los textos al nivel de conocimientos de los alumnos, el esquema siguiente muestra los diversos aspectos a tener en cuenta:



La dificultad del texto (lingüística o temática) está relacionada con el nivel de conocimientos que el alumno tenga de la lengua en la que lee y del tema sobre el que lee, así como también de su dominio de las habilidades lectoras. Cuantos más conocimientos y habilidades posea, más elevado y especializado puede ser el texto, más largo y de mayor dificultad lingüística. Por el contrario, si los recursos del alumno son pobres, o el tema del texto está alejado de su realidad, hay que ser cauto al escogerlo.

Además, la tarea de comprensión lectora debe actuar como factor equilibrador de estos elementos. Así, si los alumnos apenas saben nada sobre un tema, será conveniente preparar actividades de anticipación para activar los conocimientos previos, escoger objetivos de lectura más sencillos y exigir solamente un nivel básico de comprensión. Si, por el contrario, el texto apenas presenta dificultades verbales, se puede pedir a los alumnos que alcancen niveles muy elevados de comprensión: que *rastreen* el texto minuciosamente, que se fijen en detalles, que busquen pistas sobre el autor, sus opiniones, las expresiones irónicas, etc.

Respecto al tipo de respuesta del ejercicio, merece la pena tener presente el siguiente esquema:



Las actividades de respuesta no verbal y las orales interactivas permiten trabajar la comprensión en los primeros niveles de dominio de la escritura. De hecho, uno de los ejercicios más interesantes de comprensión en este estadio es el diálogo maestro-alumno sobre el texto: las preguntas y los comentarios del maestro guían al alumno y le ayudan a construir significado (sobre este punto, son muy interesantes las transcripciones de secuencias reales de diálogos; ver Solé, 1992). En niveles más avanzados, con un mayor dominio global de las habilidades lingüísicas, la lectura puede vincularse a la redacción (continuar textos, comentarios, etc.) o a la exposición oral (explicación de historias, etc.).

• Lectura intensiva

Las lecturas intensivas (ver ap. "Tipos de lectura") son los ejercicios de comprensión de textos breves que se realizan en el aula. Al planificar estas actividades hay que tener en cuenta los siguientes puntos:

1. Objetivos, técnicas y recursos diversificados

El abanico de recursos de un curso tiene que abarcar la mayor cantidad posible de objetivos, de técnicas y de materiales de lectura para que el alumno disponga de experiencias de aprendizaje ricas y variadas. Respecto a los objetivos, desde los primeros niveles de la educación pueden trabajarse todas las microhabilidades de la lectura, siempre que se planteen actividades sencillas y adecuadas al nivel de los alumnos y que se haga especial hincapié en las habilidades más básicas de anticipación y comprensión global. Sería un error dedicarse únicamente a la descodificación del código escrito y a los aspectos más mecánicos. Desde el principio, los niños y las niñas tienen que ser capaces de comprender significados, además de saber leer bien en voz alta. En general, los ejercicios más mecánicos, como la correspondencia sonido-grafía, la percepción o la memoria, deben supeditarse siempre a la finalidad última de la comprensión.

2. Antes, durante y después de la lectura

Hay que planificar cada lectura intensiva meticulosamente, para conseguir explotar todo su potencial didáctico. A menudo el éxito de un ejercicio no depende tanto del texto o de la actividad como de la gracia que tenga el maestro para motivar a los alumnos. Isabel Solé (1992) distingue entre lo que hay que hacer *antes de la lectura*, *durante* y *después:*

– *Antes*. Hay que preparar a los alumnos para la lectura; explicar claramente lo que hay que hacer, qué actividad concreta van a realizar (llenar espacios en blanco, ordenar, etc.), de cuánto tiempo disponen, los objetivos de la comprensión; activar los conocimientos previos que los alumnos pueden tener sobre el tema; etc. Con esta preparación se anima indirectamente a los alumnos y se les motiva para la lectura. Acabamos con una buena frase de Solé (1992): *Motivar no es que el maestro diga "¡Fantástico¡ ¡Ahora vamos a leer!", sino que lo digan —o lo piensen— los alumnos.*

– *Durante* y *después*. Maestro y alumnos deben colaborar entre sí en la construcción de la comprensión. La lectura es forzosamente una actividad individual y silenciosa, pero periódicamente (en cada frase,

párrafo, cada cinco minutos) el maestro puede detenerla y hacer preguntas que ayuden al alumno a verificar si lo que ha comprendido es correcto y a formular nuevas hipótesis sobre lo que todavía no ha leído. Como hemos podido ver, la lectura no ha de ser siempre lineal y hacia adelante, sino que puede desplazarse por todo el texto según los objetivos. Por eso mismo no se acaba de comprender al llegar al final del texto, sino que a partir de una pregunta o de un comentario se puede recuperar algún pasaje y comprenderlo mejor. Para finalizar, a partir de las respuestas del alumno y, ahora sí, una vez finalizada la lectura, se puede medir el nivel de comprensión alcanzado.

3. Ejercicios preparados por alumnos

Una idea útil para multiplicar las actividades de lectura intensiva en el aula y para restar protagonismo al profesor es que los alumnos preparen ellos mismos sus propios ejercicios de comprensión. Algunas técnicas (ordenar párrafos, llenar espacios en blanco, etc.) tienen una mecánica sencilla y, si se trabaja con una fuente rica de materiales como puede ser un periódico o un grupo de prospectos publicitarios, los alumnos pueden elaborar sus actividades calcando la técnica que se ha experimentado previamente. Después pueden intercanviar los ejercicios con otros compañeros, realizarlos y corregirlos entre sí. Los maestros saben por experiencia lo que se llega a aprender sobre un tema cuando se prepara una clase; del mismo modo, también se aprende a leer muy bien cuando hay que escoger palabras para dejar espacios en blanco o cuando se deben plantear preguntas de comprensión.

• Lectura extensiva

Tal como hemos apuntado anteriormente (ver apartado "Tipos de lectura"), la lectura extensiva es la actividad de leer textos extensos (novelas, ensayos, libros de poemas) de forma más "natural", es decir, fuera del aula, por iniciativa propia, por placer, por interés. Si bien los ejercicios intensivos desarrollan las habilidades lectoras de los alumnos (principalmente los procedimientos), los objetivos de la lectura extensiva son básicamente actitudinales: fomentar hábitos de lectura, desarrollar actitudes y sentimientos positivos hacia la cultura impresa, ayudar a los lectores a definir sus gustos, aproximar el mundo del libro (bibliotecas, escritores, librerías, etc.) al alumno, etc.

La importancia de este segundo grupo de objetivos para el desarrollo escolar y para el crecimiento personal del alumno, es trans-

cendental. No basta con saber inferir, aplicar la lectura rápida o leer entre líneas, si no existe un interés, una motivación y una costumbre real de leer, arraigados en las actitudes profundas del alumno. Para poder convertirse en buenos lectores y buenos usuarios del papel impreso, los niños y niñas tienen que acostumbrarse a toçar libros, a visitar una biblioteca y sentirse seguros y a gusto en ella, a saber escoger una novela que puede interesarles, etc.

Con pocas variaciones, la actividad de lectura extensiva más frecuente en la escuela es la siguiente. A principio de curso el maestro fija unos libros obligatorios (unos títulos, una cantidad, una lista optativa, etc.) y unos plazos para efectuar una comprobación de la lectura: una recensión, una ficha bibliográfica o unas preguntas sobre el argumento de la obra. Los alumnos leen por obligación y suelen estar desmotivados, o estarlo solamente por *aprobar* la comprobación final. Ni anticipan el tema de la obra, ni se les ayuda a interpretarla, ni la relacionan con su mundo personal... y es muy probable que acaben copiándose las recensiones finales unos a otros para ir más deprisa. Como afirma John Holt (1987) con su habitual tono sarcástico, esto es exactamente lo que se puede hacer para que los niños y niñas lleguen a odiar la lectura. Recientemente, Pennac (1992), ha desarrollado la misma idea en el contexto de la actual cultura audiovisual (vale la pena consultar su sugerente *Decálogo de derechos del lector*).

En la vida real, los adultos leemos de una manera muy diferente. Nos interesamos por un libro (lo vemos en la librería, en el periódico, nos lo recomienda un amigo, lo encontramos en la biblioteca, etc.) y empezamos a leerlo teniendo unas ideas muy claras: tema, autor, curiosidades, etc. Durante la lectura, lo comentamos con familiares y amigos, lo interpretamos, volvemos a leer algunos fragmentos, nos saltamos otros o lo abandonamos si finalmente no nos interesa y empezamos a leer otro libro. Y al final esta lectura, acabe como acabe, pasa a formar parte del bagaje cultural y de la experiencia lectora de cada uno. En general, actuamos con mucha libertad y de acuerdo con nuestros intereses personales.

Creemos que la lectura extensiva debería acercarse a este modelo real y que las actividades didácticas complementarias deberían facilitar las dificultades que puede experimentar un neolector que todavía no ha desarrollado hábitos ni gustos de lectura. Así, siguiendo el mismo esquema de *antes, durante* y *después*, podemos apuntar algunas ideas:

– *Antes*. El objetivo central es que el aprendiz elija un libro de lectura motivado y convencido de que le va a gustar (después habrá

que ver si las expectativas se satisfacen o no). Las actividades previas de lectura tienen que guiar la atención del alumno: darle información sobre las diversas opciones, sobre los temas y los argumentos, los personajes, etc. El maestro y los compañeros de clase aportan su experiencia de lectores, recomendando unos libros u otros. El aprendiz tiene que poder tocar varios libros, leer la contraportada, fijarse en la portada, hojearlos, etc. Algunas de las actividades que se pueden realizar son: visitar la biblioteca o la librería, llevar libros a clase, leer fragmentos de libros, narrar historias orales, etc.

– *Durante*. El aprendiz se encontrará con varias dificultades: palabras desconocidas, fragmentos que no comprende, pasajes aburridos junto a otros divertidos, etc. El trabajo del maestro consiste en asesorar al alumno ante estos problemas: hacerle ver que puede seguir leyendo y comprendiendo lo más importante aunque desconozca el significado de una palabra, que no hay que pararse y volver a leer todos los fragmentos difíciles, que no es necesario comprenderlo todo, sino que lo importante es no perder el hilo, porque lo que va a leer más adelante le ayudará a comprender lo que ya ha leído... También se pueden comentar aspectos concretos del texto: dudas, ambigüedades o cuestiones de interpretación. El asesoramiento puede realizarse en tutorías y entrevistas personales, más o menos periódicas.

– *Después*. Los trabajos complementarios sobre la lectura deberían ser una continuación del proceso de construcción del sentido, es decir, deberían ayudar al alumno a entender mejor y más profundamente el texto que ha leído: a fijarse en algún aspecto (color, personaje, lenguaje, etc.), en algún capítulo, etc. Por eso, más que las tradicionales propuestas de autopsia-recensión, ficha o comentario, que al final se convierten en trabajos de copia y resumen del argumento, hay que buscar ejercicios más creativos y personales, en los que el alumno pueda construir su propia interpretación de la obra.

Finalmente, puesto que el objetivo final de la lectura extensiva es la formación de hábitos y la creación de lectores, son muy importantes las actividades que fomentan la concienciación sobre este hecho: que realizan un seguimiento de las lecturas, que ayudan a recordar y releer obras, que relacionan varias lecturas entre sí, etc. Así, pueden hacerse:

- Fichas personales de lecturas hechas.
- Actividades de comentario y recomendación de lecturas hechas entre alumnos.

- Elaboración de archivos personales de recensiones, comentarios de texto, resúmenes y todo tipo de textos referidos a la experiencia lectora.
- Actividades de valoración personal de lecturas.
- Ejercicios de comparación entre lecturas.

Es conveniente recordar, también, que cada vez son más frecuentes las ediciones de obras, especialmente de literatura, que se presentan acompañadas de ejercicios didácticos o guías de lectura, que intentan facilitar esta tarea de aproximación al lector iniciado. Consultar el apartado 8.4. "Literatura" para ideas más concretas.

La biblioteca escolar

Poco a poco, a partir de las escasas dotaciones oficiales y de la voluntad y constancia del colectivo de educadores, las bibliotecas, más o menos organizadas, empiezan a ser una realidad en numerosas escuelas. Es de esperar que en el futuro se incrementen al mismo ritmo, porque la creación y la potenciación de una biblioteca escolar es una tarea lenta y progresiva.

La biblioteca es el espacio de la cultura por excelencia, es el lugar que guarda el saber de todos los tiempos, la tradición cultural. Se puede ir a una biblioteca a consultar un dato, a pedir una novela en préstamo, a hojear las novedades editoriales, a dar un vistazo a una revista especializada, o a leer el periódico. Tener una biblioteca escolar significa disponer de todas estas ventajas junto al aula, al alcance de la mano de todos los alumnos.

Colomer y Camps (1991) denuncian la "rigidez del triángulo *educador-libro de texto-alumno*", en el que todavía se basa la mayor parte del trabajo escolar, y proponen la biblioteca como un espacio alternativo que puede romper la monotonía de este triángulo. Efectivamente, la biblioteca es el espacio nuevo donde puede continuar la clase de Lengua, más allá de las paredes del aula; el espacio donde se pueden encontrar muchos libros, sorprendentes, nuevos y diferentes del libro de texto.

Sin querer escribir una carta a los reyes magos, algunos de los materiales con los que debería contar una biblioteca son:

- El material didáctico más importante para todos los niveles: libros de texto variados, cuadernos de ejercicios, recursos didácticos de todo tipo, etc.
- Los libros de consulta básicos: enciclopedias, diccionarios, manuales, gramáticas, etc.

- Un fondo bibliográfico variado de libros de lectura (sobre todo literatura) y revistas: todo tipo de temas, edades, niveles de dificultad, lenguas, etc. Los alumnos tienen que poder desarrollar su afición a la lectura.
- Información y clasificación de libros: ficheros temáticos, personales, etc.
- Otros soportes de información en audio, vídeo y informática: cintas, disquetes, casetes, etc.

Las funciones básicas de la biblioteca escolar son la consulta y el préstamo de libros. Los alumnos tienen que tener acceso a ella —en el caso de que se disponga de dotación personal— fuera del horario personal, pero también es interesante que los maestros destinen horas reales de materia a acudir a la biblitoeca para trabajar. Más allá de las prácticas tradicionales de lectura individual o de preparación de un trabajo para una asignatura, la biblioteca escolar puede convertirse en el eje vertebrador de numerosas experiencias de dinamización sociocultural. Entre otras:

- Los alumnos pueden colaborar en numerosas actividades prácticas de la biblioteca: forrar libros, hacer fichas, ordenar libros, asistir al sistema de préstamo y consulta, asesorar compañeros, etc.
- Se pueden realizar actos de animación: tertulias con escritores, lecturas dramatizadas, juegos de conocimientos, etc.
- Taller de lectura, escritura y dibujo.
- Actividades de investigación, comentario, recomendación y elección de libros de lectura.
- Puede llegar a ser un espacio de comunicación entre las diferentes clases y aulas del centro. Cada grupo puede exponer en la biblioteca los trabajos realizados en forma de mural.
- Tiene que organizar exposiciones periódicas de novedades, de los libros relacionados con los temas de clase, con acontecimientos de actualidad, conmemoraciones, etc.

Ya como punto final, una de las últimas propuestas didácticas de enseñanza de segundas lenguas son los centros de autoaprendizaje (*self-access center* en inglés), inseridos en la línea moderna de fomentar la autonomía del alumno. Estos centros ofrecen todo tipo de material autocorrectivo (casetes, vídeos, programas de ordenador, libros de lectura, ejercicios de gramática, dictados grabados, etc.), ordenados

por materias (habilidades lingüísticas, componentes gramaticales, etc.) y por grados de dificultad. Con la ayuda de un asesor del centro, el alumno puede desarrollar de forma autónoma los aspectos lingüísticos que más le interesen. En principio, estos centros tienen poca relación, o ninguna, con la biblioteca, pero sí que ofrecen un ejemplo creativo y práctico de utilización de material archivado en el aprendizaje lingüístico. (Y también hay que añadir, aunque sea entre paréntesis, que ideas muy próximas y conocidas como el trabajo en rincones perseveran en la misma línea didáctica.)

Para un tratamiento exhaustivo de la biblioteca escolar, consultar Carreras, Martínez y Rovira (1980), Cela y Fluvià (1988), Casas y Centellas (1990), y Creus (1990).

Evaluación

La evaluación de la lectura que se ha practicado tradicionalmente en la escuela es una evaluación de nivel, hecha a final de curso y con el objetivo de determinar el dominio que cada alumno tiene de la habilidad en relación con el resto de la clase. Esta información se utiliza para decidir si el alumno aprueba el curso o no, o si puede pasar al curso siguiente. Las pruebas de evaluación más habituales consisten en medir la velocidad lectora, la oralización de un texto escrito y las preguntas de comprensión. De hecho, es el mismo sistema que se utiliza para evaluar las demás áreas lingüísticas: gramática (con dictados, ejercicios de llenar espacios en blanco), expresión escrita (con redacciones finales).

La función moderna que desarrolla la evaluación difiere notablemente de este examen final: incluye el diagnóstico y el control de los alumnos, el proceso y el producto, se utiliza para redefinir los objetivos de aprendizaje, las dificultades y los materiales, los alumnos participan como sujetos y no solamente como objetos, etc. (consultar el apartado 5.5. "La evaluación"). Pero, además, también varían mucho los objetivos y los procedimientos de evaluación, es decir: qué hay que medir y cómo hacerlo.

Respecto a lo que hay que evaluar, un repaso rápido al apartado de microhabilidades o al modelo del proceso lector nos ofrece una lista exhaustiva de aspectos evaluables. A partir de Colomer y Camps (1991) y Solé (1992), y con algunas variaciones, pueden establecerse estos cinco puntos básicos:

Sobre el uso del texto escrito

1. Actitudes hacia la lectura: implicación afectiva, grado de familiaridad, predisposición, hábitos, etc.
2. Capacidad de manejar fuentes escritas: saber qué, cómo y dónde puede obtenerse información de un texto escrito.

Sobre el proceso lector

3. Percepción del texto: fijaciones, velocidad, etc.
4. Grado de comprensión del texto:
   - Saber anticipar e inferir. Saber usar los conocimientos previos.
   - Saber integrar la información obtenida en un esquema mental coherente.
   - Poder recordar al cabo de un tiempo el significado de lo que se ha leído.
   - Entender las señales del texto: signos gráficos, tipográficos, etc.
5. Autocontrol del proceso lector:
   - Saber adecuarse a la situación de comunicación (objetivos, tiempo, texto): saber elegir entre la lectura rápida y la lectura atenta, entre comprender la idea central, los detalles o *entre líneas.*
   - Saber detectar errores de comprensión y saber escoger procedimientos para corregirlos.

A la luz de esta lista nos damos cuenta de que la prueba de lectura tradicional que hemos descrito anteriormente tiene en cuenta sólo dos aspectos parciales del proceso lector: la percepción y algún tipo de comprensión; y que olvida los demás puntos, especialmente los que se refieren a los usos y las actitudes de la lectura. Queda claro que la información que se va a obtener será muy parcial y limitada para emitir un diagnóstico sobre la capacidad global de comprensión lectora del alumno.

Respecto a cómo hay que evaluar, los procedimientos habituales de recogida de información són válidos también para la lectura: observación, entrevistas y cuestionarios, análisis de ejercicios, y pruebas:

Observación. Es útil sobre todo para los aspectos externos o perceptibles de la lectura: comportamiento ocular y corporal, errores en la oralización, hábitos, etc. Como siempre, lo más importante de la observación es la sistematización y el registro de los datos observados, para poder llevar un control de cada alumno con constancia. Son muy útiles las hojas, las fichas y las pautas de observación personalizadas,

en las que el maestro puede anotar las incidencias diversas que se presentan en la clase (Colomer y Camps, 1991, citan algunos ejemplos). Pero no siempre tiene que ser el maestro el *anotador* o el *controlador* de la observación; como se ha apuntado anteriormente, los alumnos pueden llevar un fichero personal de lecturas, con comentarios sobre el trabajo realizado; o también pueden trabajar por parejas, leyendo uno delante del otro para controlar el movimiento de los ojos.

Entrevistas y cuestionarios. Son útiles para recoger información sobre los aspectos más generales de la lectura y del texto: actitudes, hábitos, constancia, problemas personales, etc. Pueden ser personales y colectivas y permiten la implicación directa de los alumnos en la evaluación. Por ejemplo:

- Cuestionario para toda la clase sobre hábitos de lectura: si gusta o no, número de libros leídos, cuándo se lee, dónde, por qué, cómo colaboran los padres y los maestros, etc.
- Entrevista y comentario sobre el tema de una lectura, antes de leerla, para valorar los conocimientos previos sobre el tema y, por lo tanto, la anticipación que se puede hacer.
- Entrevista individual después de leer un texto para verificar el nivel de comprensión alcanzado, las posibles lagunas y sus causas.

Análisis de ejercicios de clase. Simplemente se trata de observar el desarrollo de una actividad de clase cualquiera, del principio al fin, con el objetivo de observar cómo trabaja el alumno. Se diferencia de la observación general porque en este caso nos centramos en un ejercicio concreto. También se distingue de las pruebas porque aquí se pone mucho más énfasis en el proceso, en los pasos que el alumno va siguiendo en la actividad de la lectura.

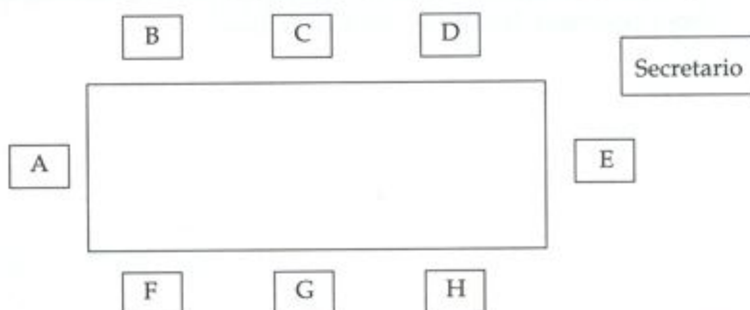
Pruebas. En cuanto a la mecánica no difieren demasiado de las actividades didácticas de clase. Quizá lo más distinto sea el "entorno" de la prueba: se hace un día determinado (principio o final de curso, trimestre, lección, etc.), se avisa a los alumnos con antelación, se obtiene una nota final, a menudo numérica, etc. Por ejemplo:

- Reproducción y transferencia de la información de un texto: resúmenes, explicaciones orales, dibujos, etc. Son útiles para valorar el nivel de comprensión.

- Preguntas de comprensión dirigidas a aspectos selectivos: idea global, detalles, estructura, ironía, presupuestos, etc.
- Pruebas estándar de eficacia lectora. Con textos preparados y controlando el tiempo, se puede evaluar la velocidad de cada alumno.

A título de ejemplo y de curiosidad, la prueba de lectura siguiente se basa en la técnica de solución de problemas y es una adaptación de un ejercicio de un certificado nacional de inglés (McDowell, 1984):

Los animales de la selva se han reunido en torno a una mesa para tratar el problema de la contaminación de la naturaleza. Fíjate en el esquema de la mesa y en la letra de cada silla:



El elefante, grande y pesado, se ha sentado a un extremo de la mesa, junto al secretario, y en el extremo opuesto está el rey de la selva, el león. En la parte superior, en el centro, está la jirafa, que alarga el cuello por encima de los demás. Entre ella y el elefante se ha sentado el animal más pequeño de la reunión, la hormiga. En estos momentos la hormiga está conversando con la serpiente, sentada justo delante suyo, y con la rana, que está al lado de la serpiente y en frente de la jirafa. Los demás miembros de la reunión son el gorila, que se ha puesto colonia, y el pingüino. Precisamente él, que tiene a su lado al león y a la rana, dice que tiene mucho calor.

¡Vaya lío! ¿Sabrías decir qué silla ocupa cada animal?

elefante ☐	jirafa ☐	serpiente ☐	gorila ☐
león ☐	hormiga ☐	rana ☐	pingüino ☐

Se evalúa la comprensión general del texto: la situación de los ocho animales. Es atractiva para el alumno y, para el maestro, fácil de corregir y de cuantificar.

Para leer más

SOLÉ, Isabel. *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó. 1992.
Un manual excelente sobre la teoría y la práctica didáctica de la comprensión lectora.

WELLS, Gordon. *Aprender a leer y a escribir*. Barcelona. Laia. 1986.
Narración humana y apasionante del desarrollo longitudinal del lenguaje en niños y niñas.

SMITH, Frank. *Comprensión de la lectura*. México. Trillas. 1983.
Un clásico americano de la investigación sobre la lectura, que ahora podemos leer en versión castellana.

Respuestas (páginas 196 y 212):
- Lectura: *1. En el catón. 2. No. 3. Una Para jocia y un Pari joci. 4. Atament. 5. Sí.*
- ESCRIBIR: *De la línea 6 a la 7.*

6.5. Expresión escrita

¿Qué es escribir?

En una secuencia de la película *Los santos inocentes,* ambientada en plena posguerra, unos terratenientes de extensas propiedades en Extremadura discuten mientras comen sobre si han dado la educación necesaria a sus empleados. Unos de los señores afirma que sus trabajadores saben escribir, y, para demostrarlo, llama a una sirvienta y le ordena que, en presencia de los comensales, escriba su nombre en un papel. La mujer, nerviosa, coge un lápiz con fuerza y dibuja unas letras desordenadas y de trazo imperfecto que simulan su nombre de pila. El señor concluye: *"¿Lo ven?".*

Hoy en día nadie se atrevería a decir que esa pobre mujer sabe escribir. Unir letras y dibujar garabatos caligráficos es sólo una de las microhabilidades más simples que forman parte de la compleja capacidad de la expresión escrita. Para encontrar un acto concreto de la vida cotidiana que ejemplifique lo más exactamente posible esta habilidad no escogeremos una firma, o un nombre de pila apuntado en un papel, sino que nos centraremos en la redacción de una instancia, en un informe de un alumno, en la confección de un ensayo o, quizá a un nivel de complejidad menor, en una lista o en un impreso.

Es decir: sabe escribir —y decimos, por lo tanto, que es un buen redactor o escritor— quien es capaz de comunicarse coherentemente

por escrito, produciendo textos de una extensión considerable sobre un tema de cultura general. Por ejemplo: un escritor competente tiene que poder redactar *una carta o un artículo de opinión de dos o tres páginas sobre la celebración de los Juegos Olímpicos de Barcelona*. [Hay que tener un cuenta que la acepción más corriente de la palabra escritor hace referencia a un autor de literatura de creación, a un poeta o a un novelista; pero aquí la utilizamos en un sentido literal de productor de cualquier clase de textos.]

Partiendo de este ejemplo, la lista de microhabilidades que hay que dominar para poder escribir se alarga y abarca cuestiones muy diversas: desde aspectos mecánicos y motrices del trazo de las letras, de la caligrafía o de la presentación del escrito, hasta los procesos más reflexivos de la selección y ordenación de la información, o también de las estrategias cognitivas de generación de ideas, de revisión y de reformulación. También se deben incluir tanto el conocimiento de las unidades lingüísticas más pequeñas (el alfabeto, las palabras, etc.) y las propiedades más superficiales (ortografía, puntuación, etc.), como el de las unidades superiores (párrafos, tipos de textos, etc.) y las propiedades más profundas (coherencia, adecuación, etc.)

Esta disparidad de habilidades y de conocimientos requeridos se puede agrupar en los tres ejes básicos propuestos por la Reforma: conceptos (o saberes), procedimientos (o saber hacer) y actitudes (o reflexionar y opinar). El esquema siguiente sintetiza los aspectos más importantes que se comentarán a continuación:

PROCEDIMIENTOS	CONCEPTOS	ACTITUDES
Aspectos *psicomotrices*	*Texto*	- cultura impresa
- alfabeto	- adecuación	- yo, escritor
- caligrafía	- coherencia	- lengua escrita
	- cohesión	- composición
Aspectos *cognitivos*	- gramática	
- planificación	· ortografía	
· generar ideas	· morfosintaxis	
· formular objectivos	· léxico	
- redacción	- presentación	
- revisión	- estilística	

El eje de los conceptos coincide con las propiedades textuales (pág. 315) e incluye las seis propiedades del texto, que resumen los conocimientos sobre el código lingüístico que debe dominar un escritor competente y que le permiten usar la lengua de manera efectiva. Para una exposición detallada de estos contenidos, consultar los apartados correspondientes del capítulo "El sistema de la lengua".

El eje de los procedimientos distingue las habilidades psicomotrices más mecánicas, pero muy importantes, del aprendizaje del alfabeto, el trazo de las letras y la caligrafía, de las habilidades superiores, que incluyen las microhabilidades de generar y ordenar ideas, revisar o reformular. Estas últimas también se llaman "procesos cognitivos superiores" y son las que merecerán una explicación más detallada debido a su gran relevancia y a que, en general, no son tan conocidas como las primeras.

Finalmente, el eje de las actitudes incluye los valores y las opiniones que el individuo tiene sobre la lengua, sobre la expresión escrita y cada uno de sus componentes. Dependen de este apartado aspectos como la motivación, el interés e, incluso, el placer o el aburrimiento que puede sentir el alumno ante el hecho de la escritura. Estos serán, de hecho, tan trascendentales o más para el desarrollo de la habilidad que cualquier otro aspecto procedimental o conceptual. El capítulo 8. "Lengua y sociedad" trata algunos de estos puntos, al igual que el punto Leer es comprender del apartado 6.4. "Comprensión lectora". Comentaremos ahora algunos aspectos específicos.

⟨ *Yo, escritor*. El primer punto a destacar de la cuestión es lo que siente el niño o el adolescente al escribir. *¿Le gusta? ¿Se lo pasa bien? ¿Se siente escritor o redactor? ¿Se imagina a él mismo escribiendo? ¿Ama el acto de escribir? ¿Se siente motivado a escribir? ¿Tiene algo que decir a través de la escritura?* Si la respuesta a estas preguntas es afirmativa, muy probablemente nos hallamos ante un alumno que, ayudado por el maestro o bien de forma autónoma, adquirirá el código escrito y desarrollará sus propios procedimientos de escritura. Ahora bien, si las respuestas son negativas, las propuestas didácticas del maestro y la propia voluntad del alumno deberán vencer la desmotivación y el desinterés inicial.

Por este motivo, un objetivo importante de la clase de Lengua debe ser que el niño descubra el interés, el placer y los beneficios que le proporcionará la expresión escrita: el poder de los signos gráficos, la creación de cuentos e historias (la imaginación, el humor, la diversión,

etc.), la posibilidad de comunicarse a distancia, etc. En definitiva, los alumnos tienen que pasárselo bien escribiendo, lo que les hará sentir más ganas de escribir, y poco a poco, empezar a apreciar la escritura. No se tratará tanto de *motivar* al alumno como de conseguir que *él mismo desarrolle sus intereses*. Además, no debemos olvidar que las actitudes para la expresión escrita están directamente relacionadas con la lectura y con el placer de leer.

Es interesante analizar *cómo vive* el alumno los ejercicios de redacción que le encargan en el colegio. ¿Son propuestas para expresar sus pensamientos, sentimientos y opiniones, para proyectar su imaginación? ¿O son simplemente instrucciones a seguir, desvinculadas de sus intereses y motivaciones, es decir, ejercicios que debe hacer por obligación?

• *La lengua escrita*. También es importante la concepción que tie-ne el alumno sobre lo escrito. Preguntas como las que siguen desenmascaran los valores subyacentes: *¿Qué es más grave, hacer tres faltas de ortografía (acentos, b/v, c/z, etc.) u olvidarse una idea importante en el escrito? ¿Qué es mejor: un estilo formal y complejo, o uno coloquial?*

Está claro que negligir una idea o usar un estilo complicado puede truncar mucho más el éxito de la comunicación que tres faltas de ortografía y una redacción sencilla. A pesar de todo, la mayoría de los alumnos —¡y también de los profesores, e incluso la sociedad en general!— considera más grave olvidarse tres acentos y mantiene la creencia de que un estilo elevado y formal demuestra más conocimiento del tema. Estos prejuicios no favorecen en absoluto el desarrollo de la expresión escrita: una preocupación excesiva por la gramática deja de lado aspectos de coherencia, cohesión y originalidad del escrito, que pueden ser más divertidos para el alumno; y creer que se tiene que usar siempre un lenguaje formal y complejo supone añadir dificultades al acto de escribir y, al final, puede conducir a la frustración y al desinterés.

La clase de expresión escrita debe fomentar actitudes más equilibradas sobre la lengua. Hay que dar a entender al alumno que cualquier error es importante, que se debe cuidar tanto la ortografía como la esctructura del texto, y que se puede escribir igual de bien con un estilo formal que con uno coloquial. El maestro debe destacar estos valores durante todo el curso con su actitud y con los hechos: en la corrección, corregir los acentos y la claridad de las ideas; en los ejercicios, alternar varios registros y dialectos, etc.

• *Composición*. Alumnos y maestros tenemos prejuicios sobre el proceso de composición de escritos. Los alumnos suelen concebir la escritura como el acto automático de llenar una hoja en blanco con letras: no reflexionan demasiado sobre lo que escriben, nunca hacen borradores, apuntan todo lo que les pasa por la cabeza, tal como se les ocurre, y se apresuran a llegar al final de la hoja y poder exclamar victoriosos: *¡Ya estoy!* Los valores subyacentes a este comportamiento son: *Escribir es apuntar en una hoja en blanco todo lo que piensas sobre un tema, no se tienen que hacer faltas de ortografía, es importante hacerlo rápido, no es necesario rehacer o revisar el texto,* hasta incluso creen que *sólo hacen borradores los que no saben escribir*. Del mismo modo, los maestros podemos creer que sólo es importante el producto final de la composición, que los alumnos deben seguir todos el mismo proceso de redacción (pre-escribir o hacer un esquema o una lista de ideas a desarrollar, escribir un primer borrador, repasarlo y pasarlo todo a limpio) y que, además, es necesario corregir todos los errores de todas las redacciones.

Resumiendo, estos comportamientos, y las actitudes que los fomentan, conforman una imagen pobre de la composición escrita, centrada en el producto final, en la corrección gramatical y muy poco individualizada. Los maestros debemos animar a los alumnos a elaborar sus textos: a buscar y a ordenar las ideas, a hacer borradores, a revisar, a autocorregir sus errores, a no tener prisa y a hacer las cosas bien. Debemos poner el mismo énfasis en el producto acabado y en la corrección que en el proceso de trabajo. Además, cada alumno tiene que desarrollar su propio estilo y su método de trabajo, de acuerdo con su carácter y sus capacidades personales. No hay ninguna receta universal de redacción que sea válida para todos; cada cual tiene que encontrar su manera de escribir, que será la mejor para él o para ella.

En conjunto, estas actitudes y las expuestas en el apartado "Leer es comprender", (pág. 193), sobre la cultura impresa y la lectura, configuran el sistema de valores del alumno sobre la lengua y las habilidades escritas. Este sistema está en la base de cualquier aprendizaje, de manera que la motivación, el interés y el éxito final dependen directamente de ello. Por eso, la escuela y los maestros debemos trabajar con constancia para fomentar actitudes constructivas y positivas que animen al alumno a usar la lengua escrita, a leer y a escribir, y también a pasarlo bien haciéndolo.

Procesos de composición

Hasta hace poco tiempo, el interés de los investigadores por la expresión escrita se había centrado en el producto escrito y en el análisis del sistema de la lengua; o dicho con otras palabras, en la columna de los conceptos, según el esquema anterior. Pero, a partir de los años 70 un grupo de psicólogos, pedagogos y maestros norteamericanos se interesó por las microhabilidades. Utilizando diversas técnicas de observación y de recogida de información, como la grabación en vídeo, la recogida de borradores, la verbalización en voz alta del pensamiento, la entrevista o la encuesta, empezaron a estudiar el comportamiento de sus alumnos mientras escribían. De esta manera se inició la investigación sobre los procedimientos y las actitudes en la expresión escrita. (Cassany 1987 y Camps 1990a y 1990b.)

Los resultados de la investigación fueron espectaculares. Los alumnos más competentes en expresión escrita, los que obtenían buenas calificaciones en pruebas estándar de escritura, parecía que utilizaban unas estrategias de composición parecidas, que eran desconocidas por los alumnos aprendices, que tenían dificultades de expresión y sacaban malas notas en las mismas pruebas. El conjunto de los resultados esbozaba el perfil del escritor competente o del individuo que domina el proceso de composición de textos escritos. El siguiente esquema recoge los puntos más importantes de este perfil:

EL PERFIL DEL BUEN ESCRITOR

- *Lectura.* Los escritores competentes son buenos lectores o lo han sido en algún período importante de su vida. La lectura es el medio principal de adquisición del código escrito.
- *Tomar conciencia de la audiencia (lectores).* Los escritores competentes, mientras escriben, dedican más tiempo a pensar en lo que quieren decir, en cómo lo dirán, en lo que el receptor ya sabe, etc.
- *Planificar el texto.* Los escritores tienen un esquema mental del texto que van a escribir, se formulan una imagen de lo que quieren escribir, y también de cómo van a trabajar. Se marcan objetivos.
- *Releer los fragmentos escritos.* A medida que redacta, el escritor relee los fragmentos que ya ha escrito para comprobar si realmente se ajustan a lo que quiere decir y, también, para enlazarlos con lo que desea escribir a continuación.
- *Revisar el texto.* Mientras escribe y relee el texto, el autor lo revisa e introduce modificaciones y mejoras. Estos cambios afectan sobre todo al contenido del texto: al significado.

- *Proceso de escritura recursivo.* El proceso de escritura es cíclico y flexible. Pocas veces el autor se conforma con el primer esquema o plano del texto; lo va modificando durante la redacción del escrito a medida que se le ocurren ideas nuevas y las incorpora al texto.
- *Estrategias de apoyo.* Durante la composición, el autor también utiliza estrategias de apoyo para solucionar algunas contingencias que se le puedan presentar. Suele consultar gramáticas o diccionarios para extraer alguna información que no tiene y que necesita.

Lógicamente, estos puntos esbozan una tendencia general, más o menos determinada y no deben adoptarse en ningún caso como norma de conducta personal o didáctica, ya que la composición tiene variantes importantes según la persona, el texto y las circunstancias. Es más importante la visión global de fondo que cada punto por separado.

Según estos resultados, los escritores competentes desarrollan un proceso de composición elaborado y completo. Utilizan estrategias variadas para construir el mensaje escrito: se marcan objetivos de redacción, se imaginan lo que quieren escribir, buscan y ordenan ideas, hacen borradores, los leen, los valoran y los reescriben, seleccionan un lenguaje compartido con el lector, etc. Por el contrario, los escritores aprendices componen sus escritos de una manera mucho más pobre y rápida. Reflexionan menos, por no decir nada; prescinden del futuro lector; no releen lo que escriben; les da pereza revisar y rehacer el texto; se obsesionan por la corrección gramatical y por llenar la hoja en blanco.

El conjunto de estas investigaciones también ha permitido elaborar un modelo teórico muy refinado del proceso de composición y una clasificación exhaustiva de estrategias cognitivas de composición.

Modelo de composición

Cassany 1987 y Camps 1990a explican los diversos modelos de composición propuestos para la expresión escrita: desde la propuesta lineal de distinguir las tres fases de *preescribir*, *escribir* y *reescribir*, hasta el modelo más sofisticado de los estadios paralelos, donde los diversos niveles de composición (palabras, frases, ideas y objetivos) interaccionan entre sí. Pero seguramente el modelo teórico más difundido y aplicado a la enseñanza es el de Flower y Hayes (1980 y 1981), expuesto en la página siguiente.

MODELO DE EXPRESIÓN ESCRITA



Para ejemplificar el funcionamiento de este modelo, utilizaremos un hecho real:

"A media tarde de un espléndido domingo vamos a pasear por las Ramblas de Barcelona. Aparcamos el coche en la calle Ferran número 1, delante de McDonald's, y nos olvidamos de él hasta la noche. Pero cuando regresamos a buscarlo, constatamos que no está allí. Creemos que nos lo han robado y acudimos a la comisaria de policía más cercana para denunciar el hecho. Cuatro días después recibimos una notificación del depósito municipal de vehículos, apremiándonos a recoger nuestro coche, que fue retirado por la grúa el mismo domingo, un poco más tarde, en la calle Ferran número 25, puesto que estaba aparcado en un vado obstaculizando la entrada de los vecinos. Vamos a buscar el coche al depósito y encontramos las dos puertas abiertas y el interior totalmente revuelto. Se nos solicita que paguemos el importe de la multa y de la grúa."

.Estos son los hechos. Parece claro que alguien robó el coche y que lo aparcó en la misma calle Ferran, en una zona prohibida, un poco más tarde. Nos parece injusto que, además del susto que nos hemos llevado y de la pérdida de tiempo, tengamos que pagar las multas de una infracción que no cometimos y, por lo tanto, decidimos actuar. De esta manera, unos hechos cotidianos se convierten en una situación comunicativa y en un problema retórico, ya que la posible solución es un mensaje escrito: una instancia. El tema de la comunicación es la infracción y los hechos que han sucedido; la audiencia, los empleados municipales de tráfico; y el propósito, no pagar las multas.

Desde el primer momento en que decidimos escribir una instancia, los procesos cognitivos de composición se activan y empiezan a trabajar. La memoria a largo plazo, que es el almacén cerebral donde guardamos todos los conocimientos lingüísticos y culturales, nos propociona informaciones variadas para poder generar un texto adecuado a la situación. De hecho, ya ha participado en la misma decisión de escribir una instancia, pues nos ha recordado que, en esta situación y para estos destinatarios, la instancia es el tipo de texto más apropiado. Más adelante nos proveerá de datos sobre los hechos acaecidos (día, hora, infracción, denuncia, etc.), sobre la forma del texto (datos personales, *expone, solicita*), sobre cuál es la manera más rápida de proceder en la composición, etc.

El acto de escribir se compone de tres procesos básicos: *hacer planes, redactar y revisar, y de un mecanismo de control, el monitor,* que se encarga de regularlos y de decidir en qué momento trabaja cada uno de ellos. Durante el proceso de *hacer planes* nos hacemos una *representación mental,* más o menos completa y esquemática, de lo que queremos escribir y de cómo queremos proceder. El subproceso de *generar* es la puerta de entrada de las informaciones de la memoria; solemos activarlo repetidas veces durante la composición, en distintos momentos y con varios propósitos (buscar otro argumento más para el texto, recordar la estructura de la instancia, seleccionar un sinónimo, etc.); normalmente, trabaja de manera rápida, ágil y breve. El subproceso de *organizar* clasifica los datos que emergen de la memoria y el de *formular objetivos* establece los propósitos de la composición: imagina un proyecto de texto, con todas las características que tendrá (objetivos de contenido) y un método de trabajo (objetivos de proceso).

Siguiendo con el ejemplo propuesto, los datos generados por la memoria prodrían ser: hechos cronológicos *(aparcamiento legal, desaparición, robo, notificación, etc.)*, denuncia realizada en comisaría *(número, fotocopia, hora y día, identificación del agente que nos atendió, etc., injusticia*

de la multa, no quiero pagarla, Expongo, Solicito, la escribiré a máquina, tengo que presentarla rápidamente, controlar el tono final, etc.). La organización distinguiría las informaciones para el contenido del texto de las consideraciones generales, los datos que irán en *Expongo* y los de *Solicito*, la tesis de los argumentos, etc. Finalmente, los objetivos formulados mentalmente podrían ser: redactar una instancia breve, de una sola cara, para no cansar al lector (imaginamos que nuestro texto será uno entre miles), buscar un tono objetivo y respetuoso, adaptarse a la estructura de la instancia, trabajar ordenadamente (esquema ♦ evaluación ♦ borrador ♦ evaluación ♦ versión final), etc.

Todos estos procesos se pueden realizar mentalmente o también con apoyo escrito. Las ideas que se generan se pueden apuntar en una lista, utilizando una lluvia de ideas, mapas mentales, ideogramas, palabras clave, etc.; la organización se puede visualizar en forma de esquema del texto (lista jerárquica de puntos, ficha con llaves, etc.); y los objetivos se pueden escribir, e incluso, dibujar (se puede hacer un croquis de la imagen que tenemos de lo que se quiere escribir, con los párrafos, la disposición espacial, los gráficos, etc.).

El proceso de *redactar* se encarga de transformar este proyecto de texto, que hasta ahora era sólo un esquema semántico, una representación jerárquica de ideas y objetivos, en un discurso verbal lineal e inteligible, que respete las reglas del sistema de la lengua, las propiedades del texto y las convenciones socio-culturales establecidas. Se trata de un trabajo muy complejo ya que debe atender varias demandas al unísono (los propósitos y el contenido del texto, las restricciones gramaticales, las exigencias del tipo de texto, la ejecución manual, mecánica o informática de la letra, etc.) Los escritores suelen resolverla escribiendo, revisando y replanificando parcialmente fragmentos del texto, de manera que los tres procesos básicos de redacción interactúan constantemente.

En la redacción de la instancia buscaremos la manera más clara y concisa de formular con palabras todo lo que hemos planificado. Por un lado, tenemos la necesidad de exponer los hechos y los datos relevantes, dejando clara nuestra postura, los argumentos que la sostienen y la solicitud concreta que efectuamos. Por otro lado, tenemos algunas limitaciones: nos hemos propuesto ser concisos, el tipo de texto nos exige un estilo formal que no dominamos, además tenemos que buscar un lenguaje que comparta nuestro lector, e incluso tenemos que respetar todas las reglas de la gramática —¡en una instancia sería imperdonable cualquier incorrección! En conjunto,

parece difícil que con una sola redacción podamos ajustarnos a tantas restricciones y lo más probable es que debamos revisar y rehacer el texto más de una vez.

En los procesos de *revisión* el autor compara el escrito realizado en aquel momento con los objetivos planificados previamente y lo retoca para adaptarse a ellos y para mejorarlo. En el apartado *leer*, repasa el texto que va realizando y en el apartado *rehacer* modifica todo lo que sea necesario. Finalmente, el *control* es un cuadro de dirección que regula el funcionamineto y la participación de los diversos procesos en la actividad global de la composición. Por ejemplo, en un momento determinado activa la generación, después detecta que se ha agotado y deja paso a la redacción hasta que conviene leer, revisar e incluso regenerar nuevamente.

La instancia que nos ha servido de ejemplo podría seguir varios caminos de redacción. En un principio, el método de trabajo propuesto procedía de una forma ordenada haciendo un esquema, un borrador, una revisión y una redacción final. Pero también se podría haber empezado escribiendo una primera versión sin apenas pensarla, después revisarla y planificar el texto, volver a redactarlo, revisarlo, etc. Hay que entender que el conjunto de procesos del esquema se pueden encadenar de varias formas y que todas son perfectamente válidas. No existe ningún esquema lineal y lógico de trabajo, sino que cada persona, según su carácter, su estilo y también el problema retórico que se presenta, actúa de una manera o de otra. La calidad del producto final depende de si el proceso de redacción ha sido suficientemente desarrollado y completo y no del orden que se ha seguido en cada caso.

Hasta aquí el modelo de escritura y un ejemplo del mundo de los adultos. Es el momento de pensar un poco en nuestros alumnos. ¿Cómo escriben nuestros alumnos? ¿Siguen un proceso parecido al que se ha expuesto? ¿Qué hacen cuando les proponemos un tema de redacción? ¿Buscan ideas, planifican, hacen esquemas, revisan, modifican el texto? ¿O quizá se lanzan inmediatamente a llenar la hoja en blanco y no paran de escribir hasta que lo han conseguido? Probablemente encontraríamos a algún adolescente avanzado que realiza alguno de estos procesos, pero lo cierto es que la mayoría de los alumnos escriben de una forma automática, sin mucha reflexión ni elaboración. Por otra parte, también es cierto que estos procesos se desarrollan con la edad y que los alumnos más pequeños escriben de una manera más simple, mientras que los mayores dedican más tiempo y trabajo a ello.

Microhabilidades

Partiendo de las investigaciones y de las teorías comentadas anteriormente se puede establecer una clasificación más o menos extensa de las microhabilidades de la expresión escrita. Como en las demás actividades, se trata de descomponer en átomos pequeños el proceso global de producción de textos escritos. La lista es forzosamente incompleta, tiene finalidades didácticas y forma de objetivos de aprendizaje. Por lo tanto, incorpora como microhabilidades muchas técnicas o estrategias de redacción que han sido propuestas por varios autores.

MICROHABILIDADES DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

PSICOMOTRICES:

Posición y movimiento corporales
- Saber coger el instrumento de escritura (lápiz, pluma, etc.) con precisión.
- Saber colocar el cuerpo (tronco, cabeza, vista, etc.) de manera idónea.
- Saber sentarse para escribir.
- Saber mover el brazo y disponerlo adecuadamente en la hoja en blanco.
- Saber mover la muñeca.
- Saber desplazar la mano y el brazo con precisión por el papel.
- Saber presionar con el lápiz encima del papel.

Movimiento gráfico
- Reproducir y copiar la forma de una letra.
- Distinguir el cuerpo de la letra del enlace.
- Saber relacionar alfabetos de mayúsculas y minúsculas (ejemplo: A y a).
- Aprender a respetar la disposición de la letra: líneas rectas, márgenes, etc.

Aspectos psicomotrices
- Dominio de la lateralidad.
- Superación de los diversos tipos de disgrafías y problemas gráficos.

Otros factores
- Adquirir la velocidad suficiente de escritura.
- Adquirir el ritmo caligráfico adecuado.
- Desarrollar los sentidos de la dirección y la proporción.
- Aprender diversas formas de disponer y presentar la letra: mayúsculas, subrayado, colores, tipografías variadas, etc.

COGNITIVAS

Situación de comunicación
- Saber analizar los elementos de la situación de comunicación (emisor, receptor, propósito, tema, etc.)

- Ser capaz de formular con pocas palabras el objetivo de una comunicación escrita: *¿qué se espera conseguir?*
- Dibujar el perfil del lector del texto.

Hacer planes

1. *Generar*
- Saber activar y desactivar el proceso de generar.
- Ser consciente de que la generación se ha agotado y cerrar el proceso.
- Utilizar soportes escritos como ayuda durante el proceso.
- Utilizar con potencia plena el subproceso:
  · No valorar las ideas generadas.
  · Saber aislarse de los condicionamientos generales de la redacción (gramática, extensión, contenido del texto, etc.) para generar ideas más libremente.
  · Generar ideas para objetivos específicos.
- Saber compartir con otras personas la generación de ideas:
  · Dar ideas a los demás.
  · Aprovechar las ideas de los demás.
  · Generar nuevas ideas a partir de las ideas de los demás.
- Saber consultar fuentes de información diversas: enciclopedias, diccionarios, etc.

2. *Organizar*
- Saber activar y desactivar el proceso de organizar.
- Utilizar soportes escritos como ayuda durante el proceso (papel, dibujos, gráficos, etc.).
- Aplicar técnicas diversas de organización de ideas (esquemas jerárquicos, árboles, ideogramas, corchetes, V, palabras clave, etc.).

3. *Formular objetivos*
- Formarse una imagen concreta de lo que se quiere escribir.
  · Determinar como será el texto (extensión, tono, presentación, etc.).
  · Determinar la relación autor-lector (registro y tratamiento).
- Trazar un plan de composición. Decidir en qué orden trabajarán los procesos y qué técnicas de redacción se usarán.
- Ser flexible para reformular los objetivos a medida que avance el texto.

Redactar

- Trazar un esquema de redacción: marcar párrafos o apartados y proceder a redactarlos de forma aislada.
- Saber redactar concentrándose selectivamente en diversos aspectos del texto.
- Buscar un lenguaje compartido con el lector.
- Introducir en el texto redactado ayudas para el lector y técnicas de presentación (señales, marcadores textuales, títulos, resúmenes, esquemas, etc.).

Revisar

1. *Leer*
- Saber comparar el texto producido con los planes previos.
- Saber leer de forma selectiva, concentrándose en distintos aspectos: contenido (ideas, estructura, etc.) o forma (gramática, puntuación, ortografía, etc.).
- Utilizar las microhabilidades de la lectura para concentrarse en aspectos distintos del texto: *skimming*, *scanning*, anticipación, pistas contextuales, etc.

2. *Rehacer*
- Saber dar prioridad a los errores: rehacer primero los problemas globales o profundos (de contenido) y dejar para el final los locales y superficiales (de forma).
- Dominar diversas formas de rehacer o de retocar un texto: tachar palabras, añadir palabras en el margen, asteriscos, flechas, sinónimos, reformulación global, etc.
- Saber escoger la técnica de corrección adecuada a las características del error.
- No precipitarse al corregir. Acabar de leer el texto antes de empezar a hacerlo.
- Utilizar técnicas estándar de revisión y mejora:
  · Del contenido: anticipar la respuesta del lector, hacer un esquema del texto y compararlo con los planes previos., etc.
  · De la forma: argumentar la legibilidad, buscar frases sencillas, buscar economía, orden de las palabras, corrección ortográfica, puntuación, leer el texto en voz alta, etc.

Monitor
- Poder activar y desactivar cualquier proceso en cualquier momento.
- Saber dedicarse selectivamente a cada una de las demandas del texto (gramática, coherencia, propósitos, etc.), usando los procesos más rentables.
- Superar el bloqueo de cualquier proceso mediante la activación de otro para no perder tiempo.
- Ir adquiriendo conciencia, lentamente, de la dinámica del proceso de composición personal.
- Aprender a dirigir conscientemente el proceso de composición y no dejarse llevar por los hábitos adquiridos, los prejuicios o las circunstancias.
- Aprovechar el carácter cíclico y la recursividad del proceso de composición para enriquecer y mejorar el producto escrito.
- No tener pereza para incoporar todo lo que se aprende durante la composición en el texto que se escribe.

Un aspecto complementario e importante son los ordenadores y los programas de tratamiento de textos. En pocos años esta tecnología ha revolucionado el acto de escribir y todos los ámbitos sociales en los que se utiliza. Los profesionales se han acostumbrado rápidamente a utilizarlos y actualmente les es difícil e incluso inimaginable prescindir de ellos. En la escuela, la presencia de los ordenadores es aún simbólica en la mayoría de los casos, pero es de esperar que a medio o largo plazo se convierta en una herramienta general y lo suficientemente extendida para que todos los chicos y chicas puedan beneficiarse de su uso. En cualquiera de los casos, la sociedad empieza a valorar el hecho de *saber escribir en ordenador* y dentro de pocos años será una necesidad o incluso una exigencia (laboral, estudios superiores, etc.).

Las microhabilidades que requiere la utilización del ordenador para la escritura no son simplemente de orden psicomotriz, sino que abarcan los niveles cognitivos superiores. Las funciones que ofrecen los programas de procesamiento (editar, corregir, ortografía, buscar,

bloques, etc.) liberan a los autores de los trabajos más engorrosos y mecánicos, lo que les permite concentarse en los más creativos: planificar el texto, revisarlo, mejorarlo, etc. Para un tratamiento más a fondo de los aspectos de psicomotricidad en la escritura, ver Ferrández y Gairín (1987).

En resumen, esta lista de microhabilidades describe todo lo que debería saber un escritor ideal. Las habilidades motrices corresponden a los primeros niveles de enseñanza, mientras que las cognitivas pertenecen a los últimos. Algunas de estas segundas habilidades, sobre todo aquellas que exigen un elevado grado de conciencia o de metacognición (punto Monitor), pueden corresponder incluso a jóvenes y adultos de enseñanzas superiores.

Enfoques didácticos

La pregunta "¿cómo se debe enseñar expresión escrita en la escuela?" puede tener varias respuestas. Como hemos visto anteriormente, el hecho de escribir incluye contenidos diversos que requieren didácticas particulares y especiales. Si a este hecho le añadimos la lógica fluctuación de modas y de corrientes lingüísticas y didácticas, encontraremos la razón de esta aparente dispersión didáctica. En efecto, en la clase de lengua escrita se realizan dictados, ejercicios de llenar espacios en blanco, reflexiones sobre el proceso de la escritura, talleres, redacciones, correcciones, estudio de reglas gramaticales, etc., y seguro que aún nos olvidamos un sinfín de ejercicios.

Refiriéndonos a las microhabilidades psicomotrices, todas las escuelas y también los maestros de lectoescritura han vivido la controversia clásica entre los métodos analíticos, que empiezan con la palabra o la frase (Decroly), y los sintéticos, que comienzan con los trazos (Montessori), sin dejar de lado las aportaciones de Freinet sobre la escritura natural. En cambio, son bastante menos conocidos los enfoques didácticos para la adquisición de las microhabilidades superiores o cognitivas y de las propiedades del texto aplicadas a la escritura. La mayor parte de escuelas y de maestros trabajan únicamente con el método gramatical o tradicional y desconocen la existencia de propuestas sustancialmente diferentes para desarrollar la capacidad expresiva.

Cassany (1990) distingue cuatro enfoques básicos de la didáctica de la expresión escrita, a partir de varios aspectos: objetivos de aprendizaje, tipos de ejercicios, programación, etc. Cada planteamiento hace hincapié en un aspecto determinado de la habilidad:

1. *Enfoque gramatical*. Se aprende a escribir con el conocimiento y el dominio de la gramática del sistema de la lengua.
2. *Enfoque funcional*. Se aprende a escribir a través de la comprensión y la producción de los distintos tipos de texto escrito.
3. *Enfoque procesual* o basado en el *proceso de composición*. El aprendiz tiene que desarrollar procesos cognitivos de composición para poder escribir buenos textos.
4. *Enfoque basado en el contenido*. La lengua escrita es un instrumento muy potente que puede aprovecharse para aprender en otras materias, al tiempo que se desarrolla la expresión.

El siguiente esquema resume las características principales de estos cuatro enfoques didácticos. El primer punto destaca los objetivos de aprendizaje; el segundo, los contenidos que se trabajan durante un curso; el tercero expone esquemáticamente una secuencia didáctica; y el cuarto ofrece una lista de ejercicios típicos de cada planteamiento. Finalmente, un ejemplo contrastado permite comparar las cuatro propuestas sobre una misma base.

ENFOQUE GRAMATICAL

1. Énfasis en la gramática y la normativa
   - Gramática prescriptiva
   - Basada en la oración
   - Una única lengua: estándar

2. Reglas de gramática: ortografía, morfosintaxis y léxico.

3. 1. Explicación de la regla
   2. Ejemplos
   3. Prácticas mecánicas
   4. Redacción
   5. Corrección gramatical

4. Dictados, redacciones, transformar frases, llenar espacios en blanco, etc. Ejemplo: *Escribe una redacción explicando las ventajas y los inconvenientes de ir a la escuela en el pueblo donde vives o en una ciudad más grande.*

ENFOQUE FUNCIONAL

1. Énfasis en la comunicación y en el uso de la lengua (∩ gramática)
   - Gramática descriptiva y funcional
   - Basada en el texto (∩ oracional)
   - Diversidad de variedades y registros

2. Tipos de texto: descripción, narración, exposición, cartas, diálogos, etc.
   - Selección de textos según las necesidades del aprendiz.

3. 1. Lectura comprensiva de textos
   2. Análisis de modelos
   3. Prácticas cerradas
   4. Prácticas comunicativas
   5. Corrección comunicativa

4. Leer, transformar, rehacer, completar y crear textos de todo tipo. Ejemplo: *Tu primo quiere cambiar de escuela, pero no está seguro de si quiere quedarse en el pueblo en el que vive o prefiere ir a una escuela en una ciudad más grande. Escríbele una carta dándole tu opinión.*

ENFOQUE PROCESUAL	ENFOQUE DEL CONTENIDO
1. Énfasis en el proceso de composición (∩ producto) – Énfasis en el alumno (∩ escrito) 2. Procesos cognitivos: generar ideas, formular objetivos, organizar ideas, redactar, revisar, evaluar, etc. 3. Composición de textos: 1. Buscar ideas 2. Hacer esquemas 3. Redactar 4. Evaluar 5. Revisar – Énfasis en el asesoramiento (↔ corrección) 4. Creatividad (torbellino de ideas, analogías, etc.), técnicas de estudio (esquemas, ideogramas, etc.) borradores, escritura libre, valorar textos propios, etc. Ejemplo: *Haz una lista de ideas sobre las ventajas y los inconvenientes de ir a la escuela en un pueblo distinto del que vives. Clasifica las ideas en grupos. Desarrolla dos ideas con ejemplos y comentarios personales. Redacta un primer borrador de un texto. Vuelve a leerlo y comprueba que contiene todas las ideas importantes...*	1. Énfasis en el contenido (∩ forma) – Énfasis en la función epistémica de la lengua escrita. – Trabajo de la escritura a través de otras materias: Sociales, Ciencias, etc. 2. Procesos cognitivos y textos académicos: trabajos, exámenes, recensiones, comentarios, resúmenes, etc. – Temas de la materia correspondiente. 3. Desarrollo de un tema 1. Recogida de información: lectura, comprensión oral, imágenes, etc. 2. Procesamiento: esquemas, resúmenes, etc. 3. Producción de textos: trabajos, informes, artículos, comentarios, etc. 4. Trabajo intertextual (comentarios, esquemas y resúmenes de escritos, apuntes, etc.), recogida de datos de la realidad (experimentos, observación, etc), procesos de composición de textos. Ejemplo: *Busca información sobre el tema de ir a una escuela en un pueblo distinto del que vives: los transportes, los internados, etc. Haz una encuesta entre los alumnos de una escuela. Entrevista a algunas personas importantes: directores de escuela, conductores, cocineros, alumnos. Sintetiza la información en un esquema. Escribe un borrador de una redacción explicando los resultados de tu investigación...*

Tal como decíamos anteriormente, el enfoque gramatical es, por el momento, el más difundido en la escuela. Identifica expresión escrita con gramática e insiste especialmente en la ortografía y la sintaxis. Está estrechamente relacionado con los estudios normativos y estructuralistas de gramática y tiene una larga tradición pedagógica que la gran mayoría de maestros y de los alumnos hemos heredado en la escuela.

Con la reciente eclosión del aprendizaje de las segundas lenguas (sobre todo francés e inglés) ha llegado el enfoque comunicativo y, por lo tanto, el funcional para la expresión escrita. Se basa en el trabajo práctico sobre textos sociales, reales o verosímiles; el alumno debe aprender a utilizar los textos como instrumentos comunicativos para conseguir así objetivos diversos. Lentamente, este planteamiento elaborado para la adquisición de lenguas extranjeras ha ido penetrando en el aprendizaje de la primera lengua, y actualmente muchos libros de texto, e incluso las muestras de material de la Reforma, recogen este enfoque.

En cambio, el enfoque procesual y el basado en el contenido son, todavía, enormemente desconocidos. Ambos se han desarrollado en los EEUU durante la década de los ochenta, basándose en las investigaciones sobre el proceso de composición de textos, expuestos anteriormente, y en niveles elevados de enseñanza (bachillerato o estudios superiores). Presentan una fuerte influencia de la psicología cognitiva y de la pedagogía humanista y se centran en la dimensión epistémica de la lengua y en el desarrollo de estrategias cognitivas. Además, el enfoque basado en el contenido ha dado pie al movimiento *la escritura a través del currículum (writing across the curriculum)*, extraordinariamente importante para la escuela. Para un tratamiento más exhaustivo de estos enfoques, consultar Cassany (1990), Flower (1989), Murray (1990), Brinton et al. (1989), Brookes y Grundy (1990). Hedge (1988) también ofrece una extensa y variada panorámica de recursos didácticos.

Sin embargo: ¿cuál es el enfoque más válido para la Reforma que actualmente se nos plantea? Está claro que estas cuatro líneas didácticas no son excluyentes, sino complementarias. Cualquier acto de escritura, y por lo tanto, también la enseñanza, contiene gramática, tipos de textos, procesos de composición y contenido, de manera que estos cuatro factores deben ser considerados de alguna manera. Escoger uno o otro enfoque es una cuestión de tendencia o de énfasis: de destacar unos aspectos por encima de otros.

Partiendo de la situación actual, creeemos que los enfoques que pueden aportar más renovación y mejora a la clase de Lengua son el funcional y el procesual, porque aportan un trabajo global de tipos de texto y de procedimientos, que quizá sean actualmente los puntos más desatendidos. Con la incorporación de parte de la programación y de los ejercicios de estos enfoques, además de conservar una parte de las prácticas tradicionales de gramática, se puede encontrar una combinación ecléctica de métodos, muy interesante y completa para nuestras clases.

Recursos didácticos

Al margen de los distintos enfoques, la didáctica de la producción del texto escrito se puede analizar desde otras ópticas: tipos de unidad lingüística, trabajos intensivos/extensivos, técnicas didácticas, etc. Antes de entrar a tratar ejercicios y propuestas concretas, vale la pena dar un vistazo a todas estas cuestiones. El esquema siguiente relaciona los tres tipos de contenidos de esta habilidad con las actividades didácticas que se pueden realizar:



Debemos tener en cuenta las siguientes cuestiones:

Las unidades lingüísticas menores (palabra y frase) se relacionan sobre todo con los contenidos gramaticales, mientras que las demás propiedades textuales deben trabajarse forzosamente a niveles más globales (párrafo, texto). Es imposible trabajar la coherencia o la cohesión con frases sueltas. Por lo tanto, en la clase de lengua conviene combinar y equilibrar el trabajo de las diversas unidades.

La distinción entre las actividades *intensivas/extensivas* es sólo funcional y práctica. Las intensivas son ejercicios de duración corta (una hora, una clase o incluso menos tiempo), analíticos y centrados en aspectos concretos y locales del texto (ortografía, un proceso de composición, una propiedad textual, etc.); las extensivas son propuestas más largas (dos o más clases, semanas, meses, un curso), globales y centradas en el proceso completo de producción de textos. Las primeras son más útiles para desarrollar los conceptos y algunos procedimientos concretos (generar, hacer esquemas, etc.). En cambio, las segundas son mucho más efectivas a largo plazo, ya que fomentan nuevos hábitos de composición, crean motivación o desarrollan actitudes positivas hacia la cultura escrita.

Los tradicionales ejercicios intensivos de dictado, llenar espacios en blanco, redacción o corrección, que a menudo tienen un carácter básicamente ortográfico, pueden utilizarse de maneras más creativas. Más adelante se habla de redacción y de la corrección; además, se puede consultar el apartado 7.5 "Fonética y ortografía" para los dos primeros. El título de manipulación de textos incluye varios tipos de trabajo que se pueden hacer a partir de un texto completo: completarlo, rehacerlo, modificarlo, etc.; se presentan algunos modelos en el apartado 7.2. "Texto". Finalmente, para el comentario de texto, se puede consultar el apartado 8.4. "Literatura".

Entre las propuestas extensivas, el taller de expresión escrita es la más conocida y la que se expone más adelante. El trabajo por tareas, la co-redacción y las entrevistas son algunas de las técnicas didácticas que se pueden usar en los talleres. El énfasis en el contenido y la escritura a través del currículum son planteamientos globales que van más allá de la clase de Lengua e implican al conjunto de la escuela y al programa global.

Para terminar, merece la pena hacer una reflexión general sobre el proceso de desarrollo del escrito a través de los distintos ciclos. Una opinión, muy generalizada, tiende a asociar *expresión escrita* con redacción de textos muy largos y de una complejidad considerable (redacciones, cartas, cuentos, etc.); es decir, con las actividades de más nivel

que se pueden realizar en este apartado. Otros ejercicios más simples como la manipulación de la frase o de la palabra, la valoración de la puntación o los aspectos ortográficos, se consideran actividades exclusivamente *gramaticales*, desvinculadas de la expresión. Siguiendo con este punto de vista, los maestros concluyen que la redacción es una actividad propia de los ciclos superiores, pues a ciertas edades (de 7 a 10 años) las niñas y los niños no son lo suficientemente maduros para dedicarse a esta empresa.

Está claro que este planteamiento es erróneo y parcial. Por un lado, tanto la redacción de cien palabras como la producción de frases son ejercicios gramaticales y de expresión al mismo tiempo; el primero más global y, por lo tanto, con más transcendencia comunicativa y el segundo más local y, por eso mismo, más limitado a las posibilidades gramaticales. Por otro lado, es necesario que los alumnos trabajen y desarrollen progresivamente su expresión, desde los primeros niveles, tal vez sólo con ejercicios de palabra o frase, hasta los más elevados. Es difícil entender un aprendizaje global de lengua que desvincule estos dos aspectos y los distribuya en el programa según los niveles.

En el ciclo inicial (7/8 años), los niños y las niñas todavía tienen dificultades con el dominio del código, pero los aprendizajes fundamentales son la idea de la frase y el concepto de texto como un conjunto de frases. En el ciclo medio (9/10) ya se distingue la frase del párrafo y se empieza a observar el sistema de referentes y de conectores, aunque presente problemas importantes de coherencia y de cohesión. Es a partir del ciclo superior (11/12) cuando se pueden trabajar todos los conceptos más importantes de la estructura y la lengua de los textos.

Para una visión evolutiva y psicolingüística del aprendizaje de la escritura, ver Ferreiro y Teberosky (1979), Teberosky (1991) y Tolchinsky (1993).

La redacción

⟨ ¿Redacción o textos comunicativos?

En otra película memorable, *Au revoir les enfants* (1987) de Louis Malle, se explica la vida de unos muchachos franceses, internados en una escuela durante la ocupación alemana. En una escena el maestro recorre el aula repartiendo las redacciones corregidas de sus alumnos y comenta algunas de ellas en voz alta. De la redacción del protagonista de la película opina, aproximadamente, que destaca por su sentimiento y humanidad, pero que aún le falta pureza.

que se pueden realizar en este apartado. Otros ejercicios más simples como la manipulación de la frase o de la palabra, la valoración de la puntación o los aspectos ortográficos, se consideran actividades exclusivamente *gramaticales*, desvinculadas de la expresión. Siguiendo con este punto de vista, los maestros concluyen que la redacción es una actividad propia de los ciclos superiores, pues a ciertas edades (de 7 a 10 años) las niñas y los niños no son lo suficientemente maduros para dedicarse a esta empresa.

Está claro que este planteamiento es erróneo y parcial. Por un lado, tanto la redacción de cien palabras como la producción de frases son ejercicios gramaticales y de expresión al mismo tiempo; el primero más global y, por lo tanto, con más transcendencia comunicativa y el segundo más local y, por eso mismo, más limitado a las posibilidades gramaticales. Por otro lado, es necesario que los alumnos trabajen y desarrollen progresivamente su expresión, desde los primeros niveles, tal vez sólo con ejercicios de palabra o frase, hasta los más elevados. Es difícil entender un aprendizaje global de lengua que desvincule estos dos aspectos y los distribuya en el programa según los niveles.

En el ciclo inicial (7/8 años), los niños y las niñas todavía tienen dificultades con el dominio del código, pero los aprendizajes fundamentales son la idea de la frase y el concepto de texto como un conjunto de frases. En el ciclo medio (9/10) ya se distingue la frase del párrafo y se empieza a observar el sistema de referentes y de conectores, aunque presente problemas importantes de coherencia y de cohesión. Es a partir del ciclo superior (11/12) cuando se pueden trabajar todos los conceptos más importantes de la estructura y la lengua de los textos.

Para una visión evolutiva y psicolingüística del aprendizaje de la escritura, ver Ferreiro y Teberosky (1979), Teberosky (1991) y Tolchinsky (1993).

La redacción

⟨ ¿Redacción o textos comunicativos?

En otra película memorable, *Au revoir les enfants* (1987) de Louis Malle, se explica la vida de unos muchachos franceses, internados en una escuela durante la ocupación alemana. En una escena el maestro recorre el aula repartiendo las redacciones corregidas de sus alumnos y comenta algunas de ellas en voz alta. De la redacción del protagonista de la película opina, aproximadamente, que destaca por su sentimiento y humanidad, pero que aún le falta pureza.

Se trata, sin duda alguna, de una escena representativa de la asignatura de expresión escrita. Si el dictado es el ejercicio típico por antonomasia de la ortografía, y la multiplicación y la división del cálculo, la redacción lo es de la expresión. Sus características de actividad global y abierta, de respuesta divergente y adaptable a todos los temas, la convierten en una de las mejores prácticas para la clase de lengua escrita. De hecho, así hemos aprendido a escribir la mayoría de nosotros: haciendo redacciones semanales sobre temas variados que el maestro iba corrigiendo.

Pero esta práctica habitual también ha entrado en crisis con la aparición de nuevas metodologías y, sobre todo, del enfoque comunicativo centrado en el uso de la lengua y en las necesidades de los alumnos. Se argumenta que en la vida real no se escriben redacciones, que se trata de un tipo de texto que sólo existe en la escuela y que, además, presenta unas características comunicativas sustancialmente distintas del tipo de textos sociales que normalmente todos debemos producir. Por todo esto, se ha propuesto que se sustituya en la práctica escolar por la carta, la nota, el currículum o el informe, o por otros escritos reales.

El siguiente esquema compara la redacción con el conjunto de textos comunicativos que se proponen como alternativa:

TEXTOS COMUNICATIVOS *cartas, notas, currículums, avisos, informes, anuncios*	**REDACCIÓN**
1. Cada tipo de texto tiene una estructura, un registro e incluso una fraseología fijada.	1. Estructura, registro y fraseología libres. No hay convenciones establecidas.
2. El destinatario es explícito, varía y determina un grado de formalidad particular en cada caso.	2. El receptor es implícito (el maestro) y no varía. No hay marcas de grado de formalidad.
3. El tema del texto es real o verosímil, según la función de la comunicación. Hay, pues, algunas limitaciones.	3. Libertad absoluta de temas.

Los textos descritos en la primera columna hacen hincapié en la función comunicativa de la lengua: en la interrelación entre emisor y

receptor y en la consecución de propósitos reales; por eso se regulan por medio de una serie de convenciones que hay que respetar. En cambio, la redacción es un ejercicio escolar, no tiene limitaciones y, por lo tanto, exige más creatividad y más capacidades de afinar y de ordenar las ideas. La redacción pone más énfasis en la función epistémica de la lengua: es un vehículo para que el alumno reflexione sobre un tema, con el instrumento de la escritura, y para que aprenda cosas sobre dicho tema.

Desde esta óptica, los textos comunicativos y la redacción son propuestas didácticas complementarias que deben coexistir en la clase de Lengua. La práctica comunicativa prepara para la vida real y enseña a usar la lengua escrita en las situaciones habituales; pero la redacción permite aprender a usar el lenguaje para estudiar cualquier tema y, por lo tanto —de alguna manera— enseña a aprender. La redacción tiene todas las características de los textos académicos (ver pág. 338) y es un buen vehículo para que el alumno desarrolle los procesos cognitivos necesarios para poder procesar este grupo tan importante de textos.

⟨ Propuestas de redacción

Una de las mayores preocupaciones de maestros y de alumnos en la redacción es encontrar temas o ideas motivadoras que animen a escribir y que permitan pasarlo bien. A continuación, se apuntan algunas ideas para animar a los alumnos a escribir y a inventarse redacciones, sin pretender agotar el tema (también se puede consultar el apartado 8.4. *Literatura*). La mayoría son técnicas de creatividad, de procedencia muy diversa, aplicadas a la expresión escrita:

1. *Técnica del 1+1=1*. Consiste en imaginarse un objeto, un concepto o un ser nuevo a partir de la suma de dos conocidos, y describirlo en una redacción. Por ejemplo: *¿Cómo podría ser un invento nuevo, que fuera la mezcla de una botella y un reloj? Podría ser una botella que tuviera una sirena y sonara cuando se bebiera demasiado líquido. O ¿cómo podría ser un nuevo deporte que mezclara el fútbol y el baloncesto? ¿Y un animal, una planta o una comida nuevas?* Gianni Rodari (1973), en su *Gramática de la fantasía*, presenta una nueva técnica parecida llamada *binomio fantástico*, consistente en asociar dos cosas muy diferentes y crear una nueva.

2. *Palabras, frases y redacción*. Consiste en elaborar una redacción paso a paso, haciendo una lista de palabras, después un conjunto de

frases con las palabras y, finalmente, ordenar las oraciones para formar un texto. El tema puede ser muy variado; os proponemos un ejemplo filosófico que suele despertar mucho interés y que nos enseñó Conxita Macià:

Los cuatro elementos del mundo: fuego, agua, aire y tierra.

1. Pedid a los alumnos que se agrupen por parejas.
2. Cada pareja debe escoger el elemento que prefiere. Deberá hacer los pasos siguientes de la actividad identificándose con este elemento, como si fuera fuego, agua, aire o tierra.
3. Haced una lista de sustantivos que respondan a la pregunta *¿Qué soy?*
4. Haced una lista de adjetivos que respondan a la pregunta *¿Cómo soy?*
5. Haced una lista de verbos que respondan a la pregunta *¿Qué hago?*
6. Formad frases con un sustantivo, un adjetivo y un verbo de cada lista. No hace falta que cada frase tenga escrupulosamente un elemento de cada lista.
7. Ordenad las frases, completadlas y cohesionadlas para hacer una redacción que tenga por título: *Soy el fuego/el agua/el aire/la tierra.*

3. *Historias para manipular*. Consiste en rehacer una historia. Se puede continuar una historia empezada, buscar un principio para un final ya determinado, reescribir la misma historia variando algún elemento, etc. Por ejemplo, hay que continuar y acabar las narraciones siguientes:

- *Aquel domingo por la mañana no tenía ningún plan marcado. Decidí ir al zoo, porque hacía mucho tiempo que no lo había visitado. De ninguna manera podía imaginarme lo que me iba a suceder a lo largo del día. (...)*
- *Parecía un día cualquiera. Cuando sonó el despertador tenía el mismo sueño y la misma pereza de siempre. Hacía un día feo. Fui al lavabo y al mirarme al espejo descubrí que tenía la cara verde como un pimiento. (...)*

También se puede pedir a los alumnos que escriban una redacción que acabe exactamente con las frases siguientes: *¡Ya estoy harto!/¡Ya estoy harta!* o también *El espejo se rompió en cincuenta mil pedazos y todos nos quedamos boquiabiertos*. O bien que escriban una historia que contenga un grupo determinado de palabras escogidas al azar: *submarino, animal, flor* y *coche*. Finalmente, Gianni Rodari propone pedir a los alumnos que reescriban una historia conocida y tradicional, añadién-

dole algún elemento moderno; por ejemplo: *Imagina como sería el cuento de Caperucita Roja si la niña viajase en helicóptero.*

Además del tema, la organización de la actividad y la interacción pueden dar mucho dinamismo a la creación de historias. Se puede trabajar por parejas o por grupos, se pueden intercambiar los papeles escritos para que cada uno los amplíe o se puede crear una historia colectiva entre toda la clase. No hay ningún problema en que los alumnos inventen sus historias en pequeños grupos de trabajo. ¡Puede ser mucho más divertido!

4. *Las metáforas.* Consiste en describir un objeto, una persona o un tema cualquiera, desconocidos o nuevos, haciendo metáforas y comparaciones con cosas conocidas y próximas al alumno. Por ejemplo: *Imagina que tienes que explicarle a Tarzán qué es un coche. Escribe qué le dirías, comparando un coche con cosas que él pueda conocer (animales y objetos de la selva). Así: es como un elefante grande, corre como una gacela, tiene dos ojos luminosos como los búhos...* También se puede escribir a partir de una personificación: *¿Cómo ves los cinco primeros números (0,1,2,3 y 4)? ¿A qué se parecen? ¿Cómo te los imaginarías si tuvieran vida? ¿Y las cinco primeras letras: A,B,C,D,E?*

5. *Las 5 preguntas.* Consiste en elaborar un texto a partir de las cinco preguntas básicas sobre cualquier hecho: *Quién, Qué, Cuándo, Por qué* y *Dónde.* Se puede inventar una noticia, un personaje o una historia. Primero los alumnos responden a las preguntas: *¿Quién lo ha hecho?, ¿Qué ha hecho?, ¿Por qué?, ¿Dónde lo ha hecho?, ¿Cuándo?,* y después componen la redacción.

6. *Comentarios de una frase célebre.* Consiste en comentar desde un punto de vista personal una frase o una idea que pueden resultar chocantes o polémicas. Se trata de una propuesta más reflexiva, que incita al alumno a pensar y a argumentar sus opiniones. Algunas frases célebres: *Escoger es hacerse viejo /Una imagen vale más que mil palabras / La belleza o la fealdad de las cosas no está en las cosas, sino en la cabeza de quien las mira / La botella puede estar medio llena o medio vacía,* etc.

7. *Dibujos e imágenes.* Para los más pequeños, el dibujo es una fuente de inspiración y un recurso para el escrito. Además de la práctica tradicional de acompañar los escritos con dibujos, se puede buscar la inspiración en fotografías, vídeos, murales, etc. Se pueden escribir o

diseñar caligramas, esquemas gráficos con textos, poemas acrósticos con dibujos, mandalas (dibujos simbólicos de formas geométricas), etc. El niño dibuja y escribe sobre un mismo tema. Este es un ejemplo de mandala:



Se puede encontrar más información en Verlee Williams (1983).

8. *Textos reales o verosímiles.* Al margen de la discusión redacción/ textos comunicativos, también es motivador crear situaciones reales de comunicación para los alumnos. El hecho de saber que un lector real, distinto al profesor, leerá lo que se está escribiendo, anima a escribir y a hacerlo mejor. Aquí se indican algunas ideas para establecer comunicaciones escritas:

- Establecer contacto epistolar con los alumnos de otra escuela que esté muy alejada geográficamente, y explicarse mil y una historias. Puede ser muy motivador mantener correspondencia con un grupo de alumnos de una escuela argentina, o con un grupo de hispanos de Nueva York.
- Escribir noticias, cuentos, artículos, etc. para reproducirlos en una revista o publicación de la escuela (ver el apartado 8.5. "Medios de comunicación").
- Escribir textos (cartas al director, anuncios, comentarios, noticias, etc.) para una revista o diario locales.
- Escribir textos para otros grupos (mayores o menores) de la misma escuela, adaptando el nivel de expresión y los temas. Por ejemplo, pedir a un grupo de 14-15 años que escriba un texto para unos compañeros de 10-12 años.

Se pueden encontrar más ejemplos en Guerrero (1989), Condemartín y Chadwick (1990), Badia *et al.* (1988), Cassany, Luna y Sanz (1991), Besora y Fluvià (1985) y Sunyol (1992).

Todas las propuestas anteriores son instrucciones iniciales para dar al alumno, al margen de la motivación que puedan tener. Se dan antes de empezar la tarea y describen, con mayor o menor precisión, lo que se debe conseguir: el tipo de texto, la extensión, el tema, el lenguaje, etc. De esta manera guiamos al alumno sobre el producto final, pero no sobre el proceso de trabajo. Le estamos diciendo lo que esperamos que realice, pero no cómo puede hacerlo: se tiene que espabilar solo para usar los diferentes procesos de composición necesarios para producir el texto. En definitiva, es como si un escultor pidiera a sus aprendices que esculpieran una estatua determinada sin darles ninguna indicación sobre las herramientas que pueden utilizar y la manera de hacerlo. Imaginemos que todos los ejercicios de redacción en clase fueran de este tipo: es evidente que el alumno debería aprender *por su cuenta* los procedimientos de la redacción o, y esto sería lo peor –y tal vez ocurre demasiado a menudo–, no los aprendería nunca.

Valorando todos estos aspectos, es muy importante que los maestros se concentren en el proceso, en las técnicas y en los procedimientos de redacción. Deben darle pautas sobre cómo pueden trabajar: cómo se buscan ideas, cómo se hace un esquema, qué y cómo se tiene que revisar, etc. No basta con dar una instrucción inicial y corregir el producto final. Los maestros debemos adentrarnos en el proceso de redacción de los alumnos y escribir con ellos. La mejor técnica para poder desarrollar este trabajo es el taller de expresión escrita.

El taller

La idea básica del taller es buscar un tiempo (una clase de una o dos horas), un espacio (el aula) y un tema (cualquiera de los anteriores) para que los alumnos desarrollen un texto escrito y para que el maestro les ayude realmente a hacerlo. Los objetivos didácticos son la práctica de los diversos procesos y subprocesos cognitivos que componen la composición de textos escritos. Si los textos producidos son cuentos, narraciones o poesías, el taller se llamará *literario* o de creación y pondrá énfasis en los géneros y los recursos estilísticos de la literatura (ver el apartado 8.4. "Literatura"). Pero también se puede escribir cualquier otro tipo de textos, y entonces el ejercicio se llamará simplemente *taller* o *taller de expresión escrita.*

Los puntos más importantes a tener en cuenta para organizar un taller en clase son los tres siguientes:

• *Los temas de redacción*. Lo más relevante sobre los temas y los tipos de texto es que motiven al alumno y que sean variados a lo largo del curso. Una buena idea es que sea la misma clase la que decida qué quiere escribir. Se puede hacer una lista de temas a principio de curso y los mismos alumnos se pueden encargar de buscar información sobre ellos.

• *El papel del maestro*. El maestro deja de ser la autoridad que dice lo que hay que hacer y si se ha hecho bien o mal, para pasar a ser un *asistente* y un *asesor* de los alumnos-redactores en todo momento. Por eso mismo, durante la sesión del taller circula por el aula dialogando con los alumnos y las alumnas, leyendo sus textos y dando pautas para continuar. Este encuentro o interacción con cada alumno recibe el nombre de *entrevista* y es el momento culminante del ejercicio, ya que es cuando el alumno reflexiona con el maestro sobre lo que está haciendo y así puede mejorarlo. En las entrevistas se pueden seguir los pasos siguientes:

A. *Diagnóstico*. El alumno explica lo que está haciendo, verbaliza su pensamiento, los objetivos de la redacción y los problemas que se le presentan. El maestro ayuda con preguntas del tipo *¿Qué estás haciendo? ¿Te gusta lo que escribes? ¿Tienes algún problema?...*
B. *Lectura*. Maestro y alumno leen y examinan lo que se ha escrito. El alumno lo explica oralmente y el maestro puede hacer preguntas.
C. *Pauta o instrucción*. El maestro detecta los errores o los puntos flojos del proceso de trabajo del alumno y del texto y da pistas para mejorarlos. Por ejemplo: *Este párrafo es pobre, ¿cómo podrías ampliarlo? Hay algunas repeticiones innecesarias: ¿cuáles eliminarías y cómo? ¿Cómo puedes ordenar todos estos datos?*

Hay que tomar en cuenta aspectos meramente organizativos. Es recomendable hacer entrevistas breves (4' o 5'), frecuentes y orales. El maestro debería poder hablar dos veces como mínimo con cada alumno durante una sesión. En grupos numerosos (de treinta alumnos o más), es útil formar parejas y controlar el tiempo que se dedica a cada individuo o grupo. Ya sabemos que hay alumnos que hablan mucho y otros que, por timidez o pereza, nunca hablarían con el maestro.

Por eso debe dosificar su atención y asesoramiento a toda la clase. Un último truco que facilita el trabajo es el de señalar en la redacción del alumno el punto hasta donde se ha corregido; de esta manera en la correccción siguiente sólo es necesario repasar el nuevo trabajo realizado.

Una última técnica muy importante en el taller es la co-redacción. Se trata de que el maestro escriba conjuntamente con el alumno, para enseñarle cómo se va gestando el proceso de composición. En la vida real el alumno no ve nunca en acción a escritores competentes: no sabe cómo trabajan, cómo corrigen los errores que cometen, qué técnicas utilizan, etc. La co-redacción tiene como objetivo ejemplificar los procesos de composición y dar modelos al alumno. Se puede realizar de varias maneras: el maestro puede rehacer en casa el texto de un alumno, escogido expresamente, y puede llevar las dos versiones a clase otro día para comentar las mejoras y los cambios; también, durante las entrevistas, el maestro puede escribir una frase o mostrar alguna técnica de redacción para que el alumno siga trabajando. Se trata de un recurso didáctico muy válido para trabajar las propiedades de coherencia y cohesión y los procesos de generar, organizar ideas y revisar.

• *Procesos de redacción*. Como ya se ha apuntado, el objetivo más importante del taller es que el alumno desarrolle estrategias de composición competentes y personales. Es un proceso individual e irrepetible que cada alumno tiene que realizar a su manera y siguiendo su propio ritmo. El maestro debe propiciar que cada alumno encuentre su método de trabajo, distinto al del maestro y al de los demás alumnos. Por eso mismo, no existen pautas genéricas válidas para todos los alumnos o para todos los textos. El maestro debe asesorar a cada individuo y en cada ejercicio en particular.

Flower (1989) propone diversos pasos para trabajar el proceso global de composición:

- Analizar la situación de comunicación. El alumno debe interrogarse sobre el sentido del escrito que quiere producir. *¿Quién lo leerá? ¿Qué se quiere conseguir? ¿Qué se sabe del tema? ¿Cómo es el lector? ¿Cómo quiere presentarse el autor?*
- Generar ideas. Algunas técnicas útiles: torbellino de ideas (concentrarse durante unos pocos minutos en un tema y apuntar todo lo que se nos ocurra), hacerse preguntas sobre el tema, dibujar, etc.

- Organizar ideas. Técnicas útiles: listas, grupos y clasificaciones de información, mapas mentales, ideogramas, esquemas de numeración decimal, llaves o corchetes, etc.
- Redactar. Técnicas útiles: seleccionar un lenguaje compartido con el lector, hacer frases simples, buscar el orden más simple de las palabras, etc.
- Revisar. Técnicas: aplicar reglas de economía y eficacia de la frase, aumentar la legibilidad del texto, revisar la gramática, la ortografía, etc.
- Valorar. Técnicas: leer el borrador en voz alta, releerlo críticamente, hacer relecturas selectivas con especial atención en aspectos parciales.

En resumen, el taller de redacción es una de las actividades más poderosas e interesantes para animar a los alumnos a escribir y para que adquieran hábitos positivos de trabajo con la lengua escrita. Pero, a pesar de todo, se aplica con escasa frecuencia. Los maestros no acabamos de dominar la técnica, nos da miedo ponerla en práctica con grupos numerosos (de treinta alumnos) y, lo que es aún más importante, a veces podemos tener la sensación de que estamos desaprovechando el tiempo o perdiéndolo. Entendámoslo bien: hasta ahora hemos tenido que ceñirnos a unos programas extensísimos y a unos libros de texto basados sobre todo en conceptos gramaticales, que exigían unas clases magistrales e informativas, además de ejercicios intensivos de ortografía. Con esta perspectiva es lógico que una técnica extensiva y procedimental, activa y de objetivos a largo plazo, no cuaje entre el profesorado.

Pero con la Reforma hemos cambiado los papeles: los procedimientos pasan a ser el eje de la programación y los objetivos terminales hablan de fomentar hábitos y actitudes positivas, además de enseñar/aprender gramática. Así pues, el taller tiene que pasar a ser, ahora ya sin excusa, una de las técnicas más utilizadas en la clase de Lengua. Esperemos que sea así.

Para un tratamiento en profundidad del tema se puede consultar Graves 1983 y Jolibert 1992. El libro de Jolibert expone un interesantísimo proyecto de búsqueda-acción sobre el taller, preparado en Francia. Consultar también la bibliografía sobre talleres literarios (8.4. "Literatura").

La corrección

La corrección es una de las cuestiones metodológicas más importantes de una clase de expresión escrita. Los maestros dedicamos mucho tiempo a corregir los ejercicios de nuestros alumnos y lo hacemos, a menudo, rutinariamente, sin convicción y con aburrimiento. Al margen de que esta actividad pueda desagradarnos, no tenemos demasiada confianza en ella, ya que sabemos por experiencia que los alumnos no se fijan todo lo que quisiéramos en nuestras anotaciones y que, al final, acaban repitiendo los mismos errores de siempre. Por su lado, los alumnos esperan siempre ser corregidos y así lo piden, al margen del caso que hagan de la corrección. Tal vez nos sintamos muy insatisfechos de esta situación, pero generalmente no hacemos nada para cambiarla. Acabamos pensando que *es así*, que es un *mal menor* y que no podemos hacer nada por evitarlo.

De hecho, la tradición escolar ha ido forjando unos papeles de maestro y alumno y una manera de trabajar que determinan absolutamente la corrección del escrito y que hace difícil modificarlos. Los maestros hemos asumido subconscientemente estos papeles, primero en la infancia como alumnos y más tarde como profesionales. Nuestros alumnos también los han aprendido de cursos anteriores, e incluso los padres y toda la sociedad los conocen. Estos papeles tan arraigados son los que provocan que el alumno espere ser corregido y que los maestros nos sintamos obligados a hacerlo como siempre se ha hecho.

El cuadro siguiente esboza los papeles preestablecidos de alumno y maestro en la escuela, referidos a la corrección del texto escrito:

PAPELES EN LA CORRECCIÓN DEL TEXTO ESCRITO

ALUMNO	MAESTRO
– No está capacitado para autocorregirse o para corregir a un compañero, ya que no tiene suficientes conocimientos para hacerlo y podría equivocarse.	– La corrección es responsabilidad exclusivamente suya, porque tiene el conocimiento necesario para hacerlo.
– Espera que se le corrija todo. No tiene sentido escribir si no es corregido.	– Está obligado a corregir todos los ejercicios. Es casi la demostración de su capacidad y trabajo.
– No puede cometer errores, porque crean hábito. Visión conductista del error.	– Tiene que corregir todos los errores del texto, que ha de quedar perfecto. Tiene que dar la solución correcta.

Este juego establecido entorpece más que favorece el aprendizaje de la expresión escrita. En primer lugar, el alumno no puede asumir su responsabilidad en el error, la corrección y el aprendizaje. Siempre depende de los conocimientos del maestro y difícilmente podrá desarrollar autonomía y llegar a escribir sin ninguna ayuda. En segundo lugar, la corrección es un subproceso más, importante e imprescindible, del proceso global de composición de textos. Los alumnos tienen que aprender a autocorregirse de la misma manera que generan ideas o que hacen esquemas. Finalmente, si como decíamos antes, la forma actual de corregir exige demasiada dedicación a los maestros y poca atención de los alumnos, no puede considerarse provechosa o rentable.

Por todo esto, el primer consejo que debemos dar es el de cambio y dinamismo. Conviene abandonar esta concepción estancada y rígida para buscar técnicas nuevas que nos animen a nosotros y a los alumnos y que, sobre todo, sean beneficiosas. Cassany (1993a) y Serafini (1985) tratan a fondo esta cuestión y aportan ideas variadas. A continuación reproducimos de la primera referencia algunos consejos para mejorar la corrección:

• Consejos para una corrección eficiente del texto escrito:

1. *Entender la corrección como una técnica didáctica que puede ser voluntaria, variada y participativa.*

La corrección no es una forma de evaluación o de control periódica, que tenga que realizarse siempre de la misma manera, con las mismas técnicas, y que sea obligatoria. Si hay alumnos que no quieren ser corregidos, o que quieren que se les corrija de una determinada manera, puede respetarse su deseo. Además, el profesor puede variar las técnicas de corrección igual que varía los tipos de ejercicios de redacción: autocorrección guiada, por parejas o del profesor; corrección del contenido, de los párrafos, de la forma o de la ortografía; corrección de esquemas, de borradores o de versiones finales; etc.

2. *Corregir sólo lo que el alumno pueda aprender.*

Solemos dedicar mucho tiempo a corregir todos los errores de una redacción, como si se tratara de un texto de difusión pública. No recordamos que la corrección, en la enseñanza, tiene el objetivo de mostrar al alumno cómo puede mejorar su escrito. Las personas tenemos limitaciones para aprender: no podemos aprender muchas cosas a la vez y no aprendemos lo que tiene una dificultad muy superior a nuestro nivel de conocimientos. Por eso vale la pena con-

centrar la corrección en los puntos que puedan ser más provechosos para el alumno: corregir sólo los errores más importantes, unos cuantos, pocos, los que pueda entender fácilmente.

3. *Corregir cualquier aspecto del texto y del proceso de composición.*
Los maestros estamos acostumbrados a corregir básicamente la ortografía y la morfosintaxis porque es lo que conocemos mejor. Pero los alumnos pueden llegar a pensar que sólo estos aspectos son importantes. Por esto, conviene que nuestra corrección sea global: que abarque las diversas propiedades del texto e incluso todos los procesos de composición. Por otra parte, la corrección no debe basarse sólo en la erradicación de los errores cometidos, sino que tenemos que entenderla como un proceso de revisión y mejora de cualquier aspecto del escrito. Corregir no es sólo enmendar faltas de ortografía, sino reescribir un borrador para conseguir un nuevo texto.

4. *Dar consejos prácticos:* reescribe el texto, fíjate en este punto, amplía el párrafo 3º, escribe frases más cortas, pon más signos de puntuación, etc.
A menudo, los comentarios que realizamos en las redacciones son muy generales, ambiguos o no dan información clara sobre la manera de mejorar el texto. Los alumnos los leen pero no saben cómo seguir trabajando, qué tienen que hacer; a veces, incluso se desorientan. Por eso es mejor evitar valoraciones imprecisas o generales y dar instrucciones concretas sobre lo que el alumno tiene que hacer con las correcciones.

5. *Corregir cuando el alumno tiene fresco lo que ha escrito.*
A veces pasa mucho tiempo desde que el alumno nos entrega el trabajo hasta que se lo podemos devolver corregido. El alumno estudia otras materias, escribe otros textos, se olvida de su trabajo y, cuando llega el día en que se le devuelve el escrito corregido, ha perdido todo el interés por las correcciones y la motivación por rehacer el trabajo. Las correcciones más eficientes son las que se realizan durante la redacción, cuando se comete el error. Por eso es importante corregir con rapidez, si se tiene que hacer en casa, y potenciar la corrección en clase, en presencia del alumno (por ejemplo, con la técnica del taller).

6. *Dejar tiempo en clase para que los alumnos puedan leer y comentar las correcciones del profesor. Asegurarse de que las leen y las aprovechan.*

Casi siempre nos quejamos que los alumnos no aprovechan nuestras correcciones, que guardan sus trabajos sin leerlos, tras haberse fijado exclusivamente en la nota o en la valoración general. Otras veces los alumnos no entienden nuestras anotaciones, porque las hemos escrito con caligrafía rápida o porque hay alguna confusión. Vale la pena dedicar algunos minutos a que los alumnos lean las correcciones, que las entiendan y que sepan cómo han de seguir trabajando. Se puede hacer al principio o al final de la clase, cuando se devuelven los trabajos y, si es conveniente, el profesor puede pasar por cada mesa para aclarar posibles dudas.

7. *Marcar los errores y pedir al alumno que busque la solución correcta.*

Es una de las técnicas básicas y más útiles de corrección. El alumno se responsabiliza él mismo de la revisión y corrección del escrito; el profesor actúa como colaborador del proceso de redacción, indicando sus puntos flojos. El alumno tiene un papel más activo, más autónomo y más motivador; también tiene más posibilidades de aprender los errores ya que los trabaja y dedica más tiempo a la corrección.

Algunos profesores complementan esta técnica con un sistema de signos que permite identificar diversos tipos de errores (léxico, ortografía, construcción sintáctica, etc.) Así, el alumno tiene más pistas para entender y corregir el error.

8. *Tener entrevistas individuales con el alumno. Corregir oralmente sus trabajos escritos.*

Hacer comentarios escritos sobre las redacciones de los alumnos es lento y cansado. Para explicar que un párrafo es incoherente o que una idea no está bien formulada se requieren muchas palabras y tiempo. Además, tampoco sabemos si el alumno entenderá nuestros comentarios cuando los lea. En cambio, un breve diálogo con el alumno es mucho más ágil, rápido y seguro. Permite comentar los errores difíciles en poco tiempo, responder a sus preguntas y comprobar que entiende lo que se le explica. Dedicando tan sólo cinco minutos a cada alumno, de vez en cuando, para comentar algún trabajo importante, se puede adelantar mucho.

9. *Dar a conocer herramientas para que los alumnos puedan autocorregirse: enseñar a manejar y consultar diccionarios, gramáticas, libros de verbos, etc.*

Los escritores o redactores competentes se caracterizan porque son autónomos y saben solucionar los errores o lagunas que puedan tener: saben utilizar diccionarios y gramáticas, y las consultan a menudo

mientras escriben. En cambio, los aprendices creen que tener dudas y consultar esos libros es signo de incompetencia; suelen tener pereza o no saben cómo utilizarlos. Una actividad interesante para la clase de expresión escrita consiste en enseñar a utilizar estos libros y potenciar así la autocorrección y la autonomía del alumno en su aprendizaje.

10. *Corregir los borradores del texto, previos a la versión definitiva. Estimular a los alumnos a revisar y a rehacer sus escritos.*

Uno de los principales problemas de la corrección es que los alumnos no se sienten motivados para rehacer el texto y mejorarlo, puesto que ya lo han dado por finalizado en el momento de entregarlo al profesor. Una manera de superar este problema es corregir los borradores previos a la versión final del texto. De esta manera, los alumnos trabajan mejor con las correcciones, porque pueden aprovecharlas para la versión final. Además, así se fomenta la revisión del texto y, en definitiva, se enriquece más el proceso de composición del alumno.

11. *Aumentar la calidad de la corrección, aunque baje la cantidad. No preocuparse tanto por corregir todos los trabajos de los alumnos y asegurar un buen nivel de corrección.*

Los profesores solemos estar muy preocupados por corregir todo lo que escriben nuestros alumnos, o como mínimo, por corregir al máximo de nuestras posibilidades. Parece como si el alumno no pudiera escribir sin recibir la nota o el comentario del profesor. De esta manera, la corrección pierde calidad: se hace deprisa, fijándose sobre todo en las cuestiones más superficiales (ortografía, normativa, etc.) y no se asegura que el alumno la entienda. Por el contrario, es más recomendable concentrarse en la calidad de la corrección. Hay que explicar a los alumnos que el profesor no puede corregirlo todo, pero que esto no es ningún motivo para que no escriban; y dedicar más tiempo a cada redacción para analizar también los aspectos más profundos del texto (claridad de las ideas, estructura, párrafos, etc.).

Los consejos anteriores pretenden que la corrección sea más clara y beneficiosa y, en definitiva, que los alumnos mejoren su expresión escrita. Pero al margen de esto está la cuestión de la valoración que nos merece un escrito y la expresión numérica que le damos. De este modo entramos plenamente en el otro aspecto —quizás el más conocido y controvertido— de la evaluación.

La evaluación

Al margen de los diversos tipos de evaluación y de los objetivos con que se pueda efectuar (ver el apartado 5.5. "La evaluación"), para valorar la capacidad de expresión escrita, hay que considerar dos aspectos complementarios y relacionados: el *producto escrito*, o los textos que un individuo es capaz de redactar, y el *proceso de composición*, o el método de trabajo y las estrategias que utiliza para producirlos. La tradición escolar se ha centrado casi exclusivamente en el primer aspecto, pero el segundo, según todo lo que se ha apuntado en este capítulo, no es menos importante.

Evaluación del producto

La técnica más conocida y utilizada para valorar la calidad del producto escrito es la prueba de expresión, donde el alumno tiene que redactar un texto o más. Habitualmente, esta prueba o examen se realiza con poca preparación por parte de los maestros y alumnos; así, se suele resolver el tema con una instrucción del tipo *escribe una redacción de una página* o bien *escribe una carta explicando qué has hecho este verano*. Pero para iniciar una prueba de este tipo, que sea válida y fiable, hay que tener en cuenta los aspectos siguientes, ordenados de forma lógica: objetivos, ejercicio y tipo de texto de la prueba, criterios de éxito y baremos, y sistema de corrección. Merece la pena hacer algunas consideraciones sobre cada punto.

• Objetivos

Describen los aspectos concretos que se quieren valorar. Como hemos visto, la habilidad de la expresión escrita incluye una gama variadísima de conceptos, procedimientos y actitudes que intervienen de manera más o menos activa en cada acto de escritura. Pretender evaluarlos todos al mismo tiempo y conjuntamente es arriesgado, ya que causa desviación (pérdida de objetividad) e invalidez (es decir: se acaban evaluando puntos distintos a los previstos inicialmente). Es mejor escoger unos pocos objetivos selectivos, que respondan a los contenidos del curso y a los intereses de la evaluación, y elaborar una prueba adecuada. Estos son algunos objetivos muy diferentes:

1. Dominio de la normativa escrita de la lengua.
2. Dominio de la ortografía.
3. Uso adecuado de la modalidad estándar y de los registros formales.

4. Conocimiento de la estructura de una carta.
5. Saber seleccionar y resumir la información en un resumen.
6. Dominio de los signos de puntuación básicos: coma y punto.
7. Grado de originalidad en temas creativos para la redacción.
8. Grado de maduración y complejidad sintáctica.

• Prueba: ejercicio y tipo de texto

Con los objetivos escogidos y formulados, el paso siguiente es seleccionar el ejercicio apropiado para valorar estos aspectos. La didáctica nos ofrece un amplio abanico de técnicas de evaluación: dictado, redacción, llenar espacios en blanco, texto comunicativo, hacer resúmenes, etc. Cada técnica insiste especialmente en unos puntos, y, por lo tanto, es adecuada para unos objetivos concretos. Por ejemplo, el dictado (ver el apartado 7.5.) es un ejercicio que exige comprensión oral y transcripción escrita, de manera que es muy útil para valorar la ortografía; pero, en cambio, no es ninguna actividad real de expresión y de ninguna manera puede evaluar los restantes objetivos marcados anteriormente.

La técnica más válida y global para evaluar la capacidad de expresión es la redacción de un texto completo. En este caso es importante definir con precisión las características del escrito que se pide: tipo (descripción, carta, diálogo, etc.), extensión (en número de palabras), destinatario, propósito, tema, etc. Fijémonos, por ejemplo, en las instrucciones siguientes:

1. Escribe una felicitación divertida de cumpleaños para un compañero.
2. Escribe una carta al alcalde quejándote del ruido que hacen los camiones que recogen la basura.
3. Escribe una redacción de 200 palabras sobre el tema "¿Bañarse o ducharse?"
4. Haz un resumen que no pase de 100 palabras del texto "La célula".

Cada propuesta se concentra en unos aspectos determinados. La primera es apropiada para evaluar los registros coloquiales y la originalidad. La segunda sirve para los objetivos 3. y 4. de la lista anterior. La tercera para el 7.; y la cuarta para el 5. Además, todas las propuestas permitirían evaluar los objetivos 1., 2., 6. y 8. Sobre la extensión del texto y el grado de complejidad que de ellos se deriva, la primera propuesta es la más breve y simple; y la segunda y la tercera serán las más complicadas. Finalmente, el segundo texto exige

el dominio de la fraseología administrativa, mientras que el cuarto incluirá probablemente terminología específica. Este último también requiere el dominio de importantes microhabilidades de la comprensión lectora.

• Criterios de éxito y baremo de puntuación

Con la prueba elaborada y antes de pasarla a los alumnos, conviene diseñar el baremo de puntuación y los criterios que se aplicarán en la corrección. Los criterios de éxito son el conjunto de aspectos lingüísticos o comunicativos que tiene que conseguir el escrito para considerarse aceptable. El baremo de la puntuación es el valor que se da a cada aspecto, con valor numérico. Por ejemplo:

BAREMO ANALÍTICO DE EXPRESIÓN ESCRITA

ADECUACIÓN (5 puntos)		
– La presentación del texto es clara y correcta (márgenes, encabezamiento, pie, etc.).		1 punto
– Se utiliza el registro adecuado: estándar y formal.		2 puntos
– El propósito y el objetivo del texto quedan claros.		2 puntos
COHERENCIA (5 puntos)		
– El texto contiene sólo la información necesaria.		1 punto
– El texto tiene la estructura típica de la carta.		2 puntos
– Los párrafos están bien estructurados.		2 puntos
COHESIÓN (5 puntos)		
– Las comas y los puntos están bien utilizados.		2 puntos
– Uso apropiado de las conjunciones y los enlaces.		1 punto
– Los pronombres anafóricos están bien empleados.		2 puntos
CORRECCIÓN GRAMATICAL		
– Corrección ortográfica, sintáctica y léxica:	0-1 falta	5 puntos
	2-5 faltas	4 puntos
	6-10 faltas	3 puntos
	11-17 faltas	2 puntos
	18-24 faltas	1 punto
	+ 24 faltas	0 puntos
VARIACIÓN		
– Sintaxis: grado de complejidad.		
– Léxico: riqueza, precisión.		5-0 puntos
– Recursos estilísticos: variación.		

Estos podrían ser los criterios y los baremos de la segunda propuesta de prueba, basada en los objetivos número 1, 2, 3, 4, 6 y 8. Los 25 puntos de la prueba se reparten entre las 5 propiedades del texto, con 5 puntos para cada una. Pero si el maestro considera que un aspecto es más importante que el resto, puede variar la composición y dar más puntos a una propiedad que a otra. También se puede acordar una puntuación mínima imprescindible para algún aspecto; por ejemplo: no se pueden hacer más de diez faltas de ortografía u obtener menos de tres puntos de coherencia (en estos casos la prueba se considera suspendida al margen de la calificación final).

El ejemplo anterior es un baremo llamado de *bandas analíticas*, ya que valora en distintos aspectos la calidad del escrito. También hay *bandas globales* o *sintéticas* que consideran el escrito íntegramente. Un ejemplo paralelo, excesivamente esquemático, sería el siguiente:

BAREMO DE BANDAS SINTÉTICAS

25-20 puntos:	El escrito tiene el propósito claro, usa la modalidad estándar y el registro formal adecuados, está bien estructurado en forma de carta, está bien cohesionado (puntuación, pronombres), no tiene ninguna o pocas faltas de gramática y demuestra un buen dominio de los recursos expresivos de la lengua.
19-15 puntos:	El escrito contiene pequeños errores locales de poca importancia que no afectan a la impresión global de aceptabilidad. Tiene una estructura comprensible, una cohesión aceptable y un número no excesivo de faltas. Los recursos estilísticos son limitados pero suficientes.
14-10 puntos:	El escrito presenta deficiencias importantes que afectan a la comunicabilidad. Hay carencias relevantes de adecuación, estructura o cohesión, y el dominio de la corrección gramatical es bastante pobre.
9 o menos:	El escrito contiene deficiencias graves en diversos niveles lingüísticos: adecuación, coherencia, cohesión, etc. El alumno demuestra tener carencias graves de estructuración del lenguaje, de gramática y pobreza de recursos expresivos.

• Sistema de corrección

La corrección de la prueba consiste en aplicar el baremo de bandas preestablecido. Si se trata de unas bandas analíticas, hay que repasar punto por punto el baremo e ir restando los aspectos deficientes. En el apartado gramatical, se marcan las incorrecciones, se suman y se aplica la tabla de puntos. La franja de *variación* es la más subjetiva y depende de una valoración global del texto. Con el sistema de bandas sintéticas, hay que hacer una lectura global y detallada del texto, antes de decidirse por una puntuación u otra. El sistema analítico es más objetivo, pero corre el peligro de penalizar al alumno repetidamente por los mismos errores.

En conjunto, se trata de la forma más sofisticada y precisa de evaluar un texto escrito. Seguramente lo primero que pensamos los maestros es algo como: *¡vaya trabajo!* Si con los esquemas habituales de evaluación ya vamos justos de tiempo, con este procedimiento podremos dormir aún menos horas. Es cierto que hacer las cosas bien y con dedicación lleva bastante tiempo, pero nos gustaría animar a todos a probarlo.

En primer lugar, estos sistemas de evaluación son válidos sobre todo para los niveles superiores. Es evidente que los textos de los más pequeños, aunque sean más cortos y más simples, también pueden ser valorados así, pero a estas edades también se deben tener en cuenta los aspectos más mecánicos de la caligrafía y la presentación, que no se valoran en los baremos anteriores. Del mismo modo, si hay limitaciones de tiempo y hay que elegir una valoración por encima de otra, no debemos olvidar que para los más pequeños el proceso es muy importante, ya que es a estas edades cuando se fomentan y se forman los hábitos y las actitudes de composición.

En segundo lugar, hay que tener presente que no es necesario valorar todos los trabajos de esta manera, sino que es suficiente hacerlo en una o dos ocasiones durante el curso. Por ejemplo, puede hacerse una prueba a principio de curso con finalidades de diagnóstico, y otra hacia la mitad o al final para comprobar si ha habido progreso. También, a medida que maestros y alumnos practican estos instrumentos de valoración, los utilizan con más soltura y facilidad.

Evaluación del proceso

La evaluación del proceso de composición del alumno consiste en valorar el método de redacción del alumno: las estrategias que utiliza, los procesos cognitivos, las técnicas, etc. En definitiva, se evalúan

los procedimientos de la habilidad de la expresión escrita, que hemos descrito anteriomente.

Se trata de una evaluación nueva y bastante desconocida aún en el mundo escolar. Además de ser aspectos investigados recientemente, presentan el problema de tener que evaluar un sujeto, un proceso dinámico y cambiante, en lugar del objeto escrito, que es estático. Por eso mismo, se utiliza una evaluación más *cualitativa*, basada en técnicas de observación y recogida de información. Se hacen entrevistas a los alumnos, se los observa mientras escriben, se analizan comparativamente los borradores que producen, etc. Más que poder poner una nota numérica a cada alumno, lo que interesa es descubrir tendencias, estilos de trabajo y progresos en el proceso de composición de cada individuo.

El guión siguiente apunta las cuestiones más importantes para medir y observar la composición de los alumnos:

GUIÓN DE EVALUACIÓN DEL PROCESO

Preguntas importantes sobre el comportamiento del alumno:

1. ¿Ha hecho borradores? ¿Cuántos? ¿De qué tipo?
2. ¿Ha revisado y reformulado el texto? ¿Lo ha hecho a menudo? ¿Qué tipo de modificaciones ha introducido?
3. ¿Ha utilizado alguna técnica concreta de composición? Por ejemplo: hacer listas de ideas, agrupar las ideas, hacer un esquema, desarrollar palabras clave, torbellino de ideas, etc.

Otros aspectos a tener en cuenta:

1. Las consultas que los alumnos hayan podido hacer a otros compañeros o al profesor.
2. Los libros que el alumno haya manejado, así como la frecuencia y el aprovechamiento con los que los haya utilizado.
3. El estado anímico del alumno: si parece que trabaja a gusto, si está nervioso, si escribe o está parado, etc.
4. El tiempo que haya necesitado cada alumno para hacer cada ejercicio.

Los datos recogidos a partir de la observación y del diálogo con el alumno pueden anotarse en un cuaderno de seguimiento, que permitirá observar los progresos de la composición a lo largo de todo el curso. Hay que tener siempre presente que los aspectos de cambios de hábito y forma de trabajar y, sobre todo, los de las actitudes sobre la

escritura, son aprendizajes lentos y progresivos que deben ser valorados en largos períodos de tiempo (un curso o un ciclo). ¡Es absurdo pretender mejorar los hábitos de trabajo de los alumnos en una semana o un mes!

Para leer más

La investigación y la bibliografía sobre expresión escrita se ha multiplicado, especialmente en los últimos años, hasta el punto de que resulta mucho más difícil recomendar algunas referencias en este apartado que en otros. El número de artículos y libros actualizados e interesantes es muy grande. Además de las siguientes referencias, son muy recomendables Teberosky (1991), Camps (1994), Tolchinsky (1993), o los números monográficos de *Cuadernos de Pedagogía* (nº 216, *Leer y escribir*), *Infancia y aprendizaje* (nº 58, *Más allá de la alfabetización*) y *Aula* (nº 2, *La expresión escrita*).

CASSANY, Daniel. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.* Barcelona. Paidós. 1987.

CASSANY, Daniel. *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito.* Barcelona. Graó. 1993.

Dos manuales específicos sobre la escritura. El primero, técnico, ofrece una exposición detallada de las propiedades textuales de los escritos y de las estrategias y las teorías de la composición. El segundo, práctico, propone una nueva manera de organizar la corrección en el aula.

GRAVES, Donald H. *Didáctica de la escritura.* Madrid. Morata/Ministerio de Educación y Ciencia. 1991.

Interesantísimo manual sobre la enseñanza de la escritura, escrito por uno de los especialistas norteamericanos más conocidos. Es una narración personal y apasionante.

SERAFINI, Mª Teresa. *Cómo redactar una tema. Didáctica de la escritura.* Barcelona. Paidós. 1985.

Manual general con dos partes: una dirigida al alumno o escritor y otra para el maestro. Interesante reflexión sobre programación y currículum de la expresión escrita.

7. El sistema de la lengua

7. 1. Introducción

Enfoques en la enseñanza de la lengua

La lengua, bajo varios nombres, como retórica o gramática, era la disciplina por excelencia en las primeras etapas de la historia de la enseñanza y también de las primeras universidades europeas. En la Grecia clásica estudiar retórica, que no se diferenciaba demasiado de la filosofía o de la política, era estudiar técnicas para expresar y ejercitar el pensamiento, para hacer discursos eficaces y, en definitiva, para convencer.

Más adelante, en los primeros libros de enseñanza lingüística, aprender lengua pasó a significar aprender lenguas clásicas, es decir, aprender un segundo idioma culto, modélico y literario. La primera lengua no se enseñaba como tal, de no ser en la escasa alfabetización o en el estudio de la gramática, basada, claro está, en los modelos clásicos de lenguas que ya no se hablaban. Los ejercicios más normales eran la traducción, el estudio gramatical de la oración y la lectura de modelos literarios.

A mediados del siglo XIX, como resultado de una renovación en los estudios lingüísticos que empezaron a dar importancia a la lengua oral, y con la aportación posterior de los movimientos de renovación pedagógica (Montessori, Freinet), surge el *Método directo*. Se basaba sobre todo en la reflexión sobre el aprendizaje de la lengua que hacen los niños. Desautorizaba la utilidad didáctica de la traducción y daba prioridad al uso de la lengua oral en los primeros estadios de aprendizaje.

Este método fue el principal motor generador de propuestas posteriores como el *Oral-situacional* o el *Audiolingual* de los años 50.

Partían de los mismos postulados que el método directo, más sistematizados a partir de las descripciones de la gramática estructuralista. Se basan en el uso práctico de las estructuras en el aula. El método Audiolingual supone también un aprovechamiento de los recursos tecnológicos (grabaciones audio y vídeo), que culmina en la creación de los laboratorios de lenguas como espacio didáctico.

Los enfoques comunicativos de los años 70 van todavía más allá en la importancia del uso de la lengua en situación. Son fruto de la influencia de la psicología cognitiva, del conductismo y del mentalismo chomskiano en cuanto a la teoría del aprendizaje de la lengua. Se fundamentan en la función comunicativa y social del lenguaje (Jakobson), las aportaciones de la pragmática (Austin, Searle) y de la sociología. Además, aportan descripciones lingüísticas nocionales funcionales muy exhaustivas y útiles para la definición de programas didácticos.

También a partir de los años 70, y en el ámbito exclusivo de la enseñanza de segundas lenguas, nacen nuevas propuestas metodológicas, bastante innovadoras, más influidas por la psicología humanista que por estudios lingüísticos. Son los llamados enfoques humanistas: *Respuesta física total, Vía silenciosa, Aprendizaje de lenguas en comunidad (CLL), Enfoque natural* y *Sugestopedia*.

Estos métodos no se han ido sucediendo y sustituyendo a lo largo de la historia. Algunos han tenido éxito en una época determinada y algunos han tenido seguidores que han quedado circunscritos en un área geográfica concreta. Otros no han ido más allá de ensayos anecdóticos o de una aplicación limitada. Además, a pesar de las continuas renovaciones, los métodos más gramaticales han pervivido hasta nuestros días de alguna forma (quizás no tanto en el uso de la traducción como en la sobrevaloración de la gramática y de lo escrito).

Así pues, lo que ha sido objeto del estudio y la finalidad misma ha ido cambiando con el tiempo. Los avances de la ciencia, la tecnología, la psicología, la pedagogía, etc. han ido aportando nuevos elementos para los diversos enfoques del aprendizaje verbal. Los estudios lingüísticos también han ido determinando —en mayor o menor grado según las épocas— el objeto de estudio de la enseñanza de la lengua. Son dos historias paralelas: los descubrimientos en gramática determinan nuevos planteamientos didácticos y las necesidades de los hablantes determinan también nuevos enfoques de estudio del corpus lingüístico.

Pero la relación no debe entenderse como directa: los objetivos de la lingüística teórica y los objetivos de la enseñanza son sustancialmente diferentes. La teoría lingüística tiene como objetivo describir el funcionamiento de las unidades lingüísticas, construir un corpus teórico. En cambio, la lingüística aplicada a la enseñanza se propone descubrir los métodos más eficaces para activar y mejorar el conocimiento y la capacidad verbales de los aprendices. Por lo tanto, no podemos hacer una aplicación directa de las teorías gramaticales en la enseñanza de lengua.

Los diversos métodos o enfoques didácticos para el aprendizaje de lenguas dependen, sobre todo, de la concepción que se tenga de:

- la naturaleza del lenguaje
- las teorías del aprendizaje
- las teorías del aprendizaje lingüístico
- la definición de objetivos
- los procedimientos didácticos.

Aún hoy los enseñantes nos hemos de plantear qué y por qué enseñamos. Es decir, qué quiere decir saber lengua. Hasta hace muy poco, la respuesta tradicional era: *saber gramática y conocer las reglas de ortografía*. Pero las tendencias actuales apuntan hacia la funcionalidad y el uso social. El aprendizaje lingüístico no se puede basar sólo en el dominio del código escrito ni en las palabras, oraciones o textos aislados de su contexto.

Para una información más exhaustiva sobre los distintos enfoques en la enseñanza de lenguas y su repercusión, ver Tió (1982), Puig (1982b), y Richards y Rodgers (1986). En castellano, Bestard y Pérez Martín (1982) ofrecen una pequeña introducción.

Modelos gramaticales y enseñanza

La *enseñanza gramatical* se planteaba el aprendizaje de la lengua de una manera teórica. Era necesario aprender las reglas de la normativa para conseguir una expresión oral y escrita modélica, de acuerdo con unos patrones poco flexibles que se suponían más cultos. Las gramáticas de las primeras épocas eran *gramáticas preceptivas*, herederas de las gramáticas griegas y latinas, y su estudio respondía a un afán de "pureza" idiomática. Estas gramáticas estaban llenas de expresiones como: *hay que decir, debe escribirse, es incorrecto decir, es un uso desviado de, es una palabra extranjera...*

El modelo de lengua que intentaban transmitir y conservar esta enseñanza era poco real: ignoraba la diversidad, evitaba los cambios y las innovaciones, y rechazaba los usos lingüísticos y las particularidades de la gran mayoría de la sociedad. A menudo se sancionaban soluciones lingüísticas que con el tiempo serían aceptadas irremisiblemente a causa de la extensión de su uso. En general también daba mucha importancia a la lengua escrita y la mostraba como modelo para ser imitado oralmente.

El *estructuralismo* supuso un gran avance hacia puntos de vista más objetivos. Las *gramáticas descriptivas* se proponen explicar el funcionamiento del sistema de la lengua "tal como es y no tal como debería ser". El estructuralismo clásico intenta estudiar las constantes de la lengua para extraer principios generales. El objeto de estudio de la gramática es ahora la estructura verbal, los elementos que la componen y sus relaciones (sintagmas y paradigmas), pero no los criterios de corrección o la normativa. De esta manera se progresó en el nivel de calidad científica del análisis lingüístico, pero la enseñanza continuó siendo básicamente gramatical.

Las gramáticas *generativas*, también llamadas *predictivas*, se inician con la obra de Noam Chomsky (*Estructuras sintácticas*, 1957) y actualmente todavía se encuentran en fase de desarrollo y discusión. A pesar de las innovaciones que introdujo (estructura profunda, reglas de reescritura, subcategorización, etc.), el generativismo no ha cuajado en ningún método didáctico nuevo. Quizá haya que buscar las causas en el hecho de que el aparato teórico y analítico que utiliza presenta unos grados de abstracción y de complejidad inasequibles para la mayoría de estudiantes (a no ser que en niveles superiores se quieran especializar en lingüística).

Aun así, ciertos planteamientos teóricos de la nueva gramática han tenido repercusiones pedagógicas relevantes. Nos referimos a aspectos como la importancia de la recursividad de la lengua, de la creatividad verbal de los hablantes; la idea de que hay reglas gramaticales universales y generalizables a todas las lenguas, la revalorización de la semántica para definir los conceptos de la gramaticalidad, etc. De todas estas aportaciones, seguramente la que ha tenido más transcendencia en el aprendizaje de lenguas es el llamado *mentalismo o la hipótesis del LAD* (*Language Adquisition Device:* mecanismo de adquisición del lenguaje), que vale la pena comentar con detalle.

El mentalismo pone en duda la concepción conductista del aprendizaje, basada en la correlación de estímulo con respuesta. El argu-

mento esencial es que un hablante ha recibido un número finito de inputs (o estímulos: frases y palabras que ha oído o leído), mientras que puede generar un número infinito de estructuras lingüísticas. Además, puede producir frases o palabras que no haya oído ni leído antes: puede inventarse frases y palabras nuevas a partir de las reglas sintácticas y morfolexicológicas. La producción verbal de un individuo no repite meramente las pautas que ha recibido como modelo. Según Chomsky, los humanos poseemos una capacidad innata para adquirir el lenguaje que nos permite deducir las reglas a partir de los modelos recibidos; es decir, deducimos la gramática, el sistema organizativo, de las muestras verbales que recibimos y la proyectamos para la elaboración de nuevos enunciados. Así, el aprendizaje lingüístico consiste en este "descubrimiento" creativo de reglas y no en la repetición monótona de un estímulo.

La repercusión principal de esta concepción en la enseñanza es la revalorización del uso cuantitativo de la lengua, del contacto rico y variado con hablantes, en detrimento del estudio de reglas y estructuras gramaticales. La experiencia nos demuestra que los niños aprenden lengua sin teoría gramatical y que, desde pequeños, producen mensajes de acuerdo con las estructuras de la lengua que

	GRAMÁTICA TRADICIONAL	**LINGÜÍSTICA ESTRUCTURAL**	**GRAMÁTICA GENERATIVA**	**LINGÜÍSTICA TEXTUAL**
1. Tipo de gramática	-normativa (descriptiva)	-descriptiva	-predictiva	-descriptiva
2. Concepto clave	-palabra	-signo/constituyente	-oración	-texto/discurso
3. Centro de análisis	-partes de la oración	-funciones/paradigma	-Categoría/proceso	-proceso comunicativo
4. Conceptos	-correcto/incorrecto, partes de la oración, oración simple y compuesta (hipotaxis y parataxis)	-sincronía lengua/habla, signo, sistema, estructura, oposición, valor, sintagma/paradigma, nivel.	-gramatical/agramatical, competencia/actuación, oración, transformaciones, reglas, principios	-pertinente/no pertinente, competencia comunicativa, texto, coherencia, cohesión, progresión temática, registro, tipo de texto
5. Aplicación didáctica	-Gramática normativa (L1) Gramática-traducción (L2)	-Método audio-lingual (L2) Análisis contrastivo (L2)	-Enfoque cognitivo (L2) Análisis de errores e interlengua (L2)	-Enfoque comunicativo, método funcional-nocional (L2), tipologías textuales (L1L2)
6. Aportaciones a la didáctica	-primera descripción de la lengua, análisis de la norma	-descripción ling. sistemática, atención a la lengua hablada	-insistencia en el aspecto creativo, modelo coherente y completo de análisis, tratamiento innovador de los errores	-Enfoque globalizador: interdisciplinariedad, lengua en uso, atención al conjunto

los rodean; se han configurado una representación mental de un sistema de reglas. Según se puede deducir, el aprendizaje de la lengua es posible sin la enseñanza de la gramática. La competencia lingüística se adquiere sobre todo con el contacto y el uso reales de la lengua.

Otro punto en el que el generativismo ha modificado ideas y planteamientos es la concepción del error y de la corrección. Las faltas orales o escritas de los aprendices ya no son pecados irremisibles ni peligrosos que hay que erradicar urgentemente para que no creen hábito, sino que son síntomas del proceso de aprendizaje: el alumno todavía no ha alcanzado un punto gramatical concreto, que es lo que provoca el error, pero a medida que escuche y lea "soluciones" correctas, las irá rectificando automáticamente.

El esquema de la página anterior, extraído y resumido de Cuenca (1992), recoge las características principales de las tres gramáticas anteriores y de la lingüística del texto.

La revolución de la lingüística del texto

A partir de los años setenta, además de la importancia renovadora de los estudios de gramática generativa, aparece en Europa una nueva corriente lingüística que se presenta como alternativa a todas las anteriores y que merece un apartado especial. La *lingüística del texto* (LT en adelante; también llamada a veces *gramática del discurso*) toma como unidad de análisis lingüístico y comunicativo el *texto*, el mensaje completo del proceso comunicativo.

Ni el estructuralismo ni el generativismo habían ido más allá del estudio de las oraciones aisladas. Era difícil aplicar criterios tan formales como los que utilizaban en unidades lingüísticas mayores. Pero teóricos procedentes de ambos enfoques empezaron a plantearse fenómenos sintácticos que no podían explicarse sin tener en cuenta el contexto, y empezaron a interesarse por aspectos que hasta entonces habían sido campo de trabajo de la estilística y de la semántica. Los primeros trabajos de LT son, pues, un intento de ampliar el alcance de los estudios gramaticales. Algunos de estos fenómenos que sólo se pueden explicar con una ampliación de la unidad de estudio eran, por ejemplo, la coordinación, la pronominalización o la concordancia verbal.

Pero la LT implica mucho más que una ampliación de la unidad de estudio: es un punto de vista nuevo y más global del hecho lingüístico.

Si la comunicación es un proceso de transmisión entre un emisor y un receptor en un contexto determinado, la LT quiere estudiar el lenguaje como elemento primordial de esta comunicación, de manera íntegra, sin limitarse sólo a una parte como podría ser el código. Por eso, la LT incluye todos los factores que influyen en la elaboración y descodificación del texto y al mismo tiempo entiende la comunicación en un sentido pragmático, o sea, como actividad verbal, una forma de actividad humana. Unidades lingüísticas menores como las palabras o las oraciones no tienen sentido si no es como parte del texto, y éste tampoco puede entenderse si no se inserta en una determinada situación comunicativa.

La LT es el resultado de una ampliación interdisciplinaria de los estudios lingüísticos. La excesiva compartimentación y especialización de las disciplinas limitaba la visión global del fenómeno de la comunicación. Con la aportación de la sociolingüística, la psicolingüística, la lingüística aplicada, la didáctica o la filosofía del lenguaje, la LT ha podido enriquecer sus planteamientos, como también ha podido colaborar en el desarrollo de la investigación en las demás disciplinas específicas.

Los estudios de la LT suponen una aportación reciente y valiosísima en la enseñanza de la lengua. Esta aportación se resume sustancialmente en la constatación de la insuficiencia de los conocimientos gramaticales referidos solamente a nombres y frases, y la necesidad de incorporar conocimientos sobre la globalidad del texto en la enseñanza. Con la LT, se estudian en clase de forma consciente la organización de los discursos, las formas de cohesión, los diversos tipos de texto, los mecanismos de comprensión y producción de mensajes, las convenciones sociales para cada comunicación, etc.

La influencia de la LT también se nota en cuestiones más pequeñas o detalladas de la práctica didáctica cotidiana. Por ejemplo: los ítems gramaticales (nombres, frases, etc.) se estudian siempre insertos en un texto y en un contexto comunicativo; el interés y el trabajo sobre el proceso de generación de textos ha sustituido la dedicación casi exclusiva al producto final; los criterios de corrección han ensanchado los horizontes más allá de la obsesión por la ortografía, valorando aspectos más comunicativos. Otro fenómeno importante ha sido la renovación de los materiales de aprendizaje: ya no trabajamos en el aula con muestras lingüísticas fragmentarias y elaboradas por los maestros, sino con textos completos, reales, orales y escritos: (cartas, prospectos, carteles, conversaciones, grabaciones, etc.).

Para más información, ver Cuenca (1992), Castellà (1992), Bernárdez (1987) y Fernández López (1987).

Competencia gramatical

En la página 85 se ha expuesto el concepto general de competencia comunicativa, que incluye otras competencias (sociolingüística, literaria, pragmática, etc.) entre las cuales se encontraría también la competencia gramatical. No consiste tanto en los conocimientos teóricos sobre las unidades lingüísticas y las reglas de funcionamiento, como en la aplicación práctica de estos conocimientos en las habilidades de comprensión y expresión. La gramática no es solamente el conjunto de *las reglas del juego* lingüístico, sino también los trucos y la práctica para saber jugar.

Canale 1983 define cuatro apartados dentro de la competencia comunicativa: la gramatical, la sociolingüística, la discursiva (o textual) y la estratégica (pragmática). Describe los componentes de la competencia gramatical siguiendo los planos lingüísticos. Hacemos un resumen:

I. Fonología
– Pronunciación de la cadena hablada: elisiones, velocidad, contrastes enfáticos y entonaciones.
II. Ortografía
– Grafías: convenciones ortográficas, segmentaciones, puntuación.
III. Vocabulario
– Vocabulario común y específico (según las necesidades de los aprendices), significado de los nombres en un contexto, generación de nombres y pronombres, funciones gramaticales de las palabras, etc.
IV. Morfología (que incluiría sintaxis)
a) Formación de palabras:
- Flexión en contexto de nombres (género y número), adjetivos (género y número), verbos (persona, número, tiempo, modo, aspecto).
- Relación en contexto de pronombres y nombres, adjetivos con nombres, nombres y pronombres con verbos, etc.
- Derivación de palabras nuevas (*lentamente* a partir de *lento*).

b) Formación de oraciones:
- Frases habituales según las necesidades y los intereses de los aprendices.
- Forma y estructura de las frases en un contexto determinado.
- Significado de las frases en un contexto determinado.

Lo más interesante de esta descripción es que no enumera un conjunto de conceptos teóricos de gramática, sino que se refiere a las habilidades o a los procedimientos que ha de dominar el aprendiz. Describe lo que se ha de *saber hacer* y no aquello que podría *saberse* teóricamente. Por eso, da un enfoque decididamente funcional a los contenidos gramaticales. En los subcapítulos siguientes de este apartado se tratarán cada uno de estos cuatro puntos, además del tema nuclear del texto.

Objetivos de la gramática

Ahora bien, repasadas las innovaciones y aportaciones más importantes a lo largo de la historia de la lingüística, podemos preguntarnos: ¿cuál ha de ser la función básica de la gramática en la clase de lengua?, ¿cuáles son los objetivos primordiales que hay que conseguir?, ¿qué relación ha de existir entre gramática, habilidades lingüísticas y aprendizaje verbal? Aquí tenemos algunas respuestas:

Gramática implícita y explícita

Es necesario recordar que la gramática tiene dos manifestaciones básicas: el conocimiento *implícito* y subconsciente que un hablante tiene de su lengua y, la otra, la *explicitación* teórica que los científicos hacen de este funcionamiento. La implícita se adquiere sin reflexión metalingüística a partir de la manipulación real de la lengua; la explícita se basa en la explicación razonada de las reglas de la lengua y se aprende formalmente con el estudio.

Es importante no confundirlas en la enseñanza de la lengua. Nuestros alumnos deben llegar a ser buenos usuarios de la lengua y no estudiosos teóricos. La gramática implícita es la que ha de fundamentar el desarrollo de la capacidad verbal del alumno y, por este motivo, debe constituir el centro de la enseñanza/aprendizaje. Puesto que esta gramática se desarrolla a partir del uso, de la comprensión y la producción de lengua, las actividades de este tipo deben ser las que ocupen más tiempo de clase.

La gramática explícita puede ser un complemento importante de esta práctica. La reflexión consciente sobre los mecanismos lingüísticos, bien dosificada, ha de potenciar —¡y no atascar!— las capacidades expresivas del alumno. Con conocimientos gramaticales podemos tomar conciencia de lo que sabemos, reflexionamos sobre los vocablos

y las frases que usamos y, al fin y al cabo, aprendemos a regularlos mejor. En el aprendizaje del escrito es especialmente importante disponer de una mínima base gramatical.

El grado de profundización gramatical depende del nivel de la clase y del estilo de aprendizaje del individuo. En los ciclos iniciales la reflexión gramatical es bastante superficial y tiene que incrementarse con la edad. Asimismo, hay alumnos que pueden tener más preparación y capacidad para el análisis lingüístico, y otros que prefieran la práctica real de la lengua, pero esto no determina necesariamente su nivel de dominio verbal. Finalmente, una buena base de gramática implícita y un sedimento de experiencias variadas de uso de la lengua pueden facilitar la reflexión explícita posterior; por eso, es importante multiplicar los ejercicios prácticos desde el inicio de la escolarización.

Utilidades de la gramática

Más allá del uso de la lengua y de la comunicación, no hay que perder de vista que la gramática ejerce otras funciones importantísimas. En primer lugar, la lengua es también un instrumento de pensamiento y de reflexión: es el instrumento que utilizamos para analizar y entender la realidad, para estudiar y aprender cualquier otra materia, para regular nuestra actividad. El estudio explícito de la gramática permite afinar este instrumento esencial del individuo y dotarlo de más capacidad y ductilidad. Tenemos un claro ejemplo de ello en el terreno sintáctico. Más allá de la optimización de las estructuras lingüísticas, el análisis sintáctico ayuda al aprendiz a estructurar su pensamiento, a hacerle distinguir lo que es básico de lo que es accesorio.

Además, los conocimientos gramaticales forman parte del bagaje cultural general que debe tener una persona. De la misma manera que conocemos las principales épocas de la historia universal, las capitales de los países más importantes o cercanos, o las principales obras de arte, también hay que saber distinguir entre un nombre y un verbo, una frase afirmativa y una interrogativa, o una carta y una instancia. En este sentido el estudio gramatical debe superar el ámbito estricto del código (nombres, frases, sonidos, etc.) para alcanzar una reflexión general y profunda sobre el hecho mismo del lenguaje y de la comunicación, de la diversidad lingüística, de las mismas funciones del lenguaje, etc.

Muy a menudo los cambios de modelos gramaticales o de enfoque se han limitado a lavar la cara de la terminología usada. Alumnos y maestros hemos aprendido sucesivamente a llamar a los *artículos, determinantes* y después *determinativos;* o los *predicados* han pasado a ser *grupos verbales* y después *sintagmas;* las *letras, grafías,* y los *nombres, lexemas.* Esta renovación ha causado más confusión que aclaraciones. Los maestros nos hemos obsesionado por poder ofrecer en clase la última teoría lingüística y los alumnos se han perdido entre tanta palabra nueva.

Creemos que la preocupación por estas cuestiones puede desviar la atención sobre lo que realmente es relevante. Vale más saber encontrar la proporción justa de gramática para una clase que empeñarse en renovar la terminología gramatical en cada curso o ciclo. Todos estamos de acuerdo en que el alumno ha de entender e identificar las preposiciones, al margen de que les llame *enlaces* o *conectores.* Mucho más importante que llamarlos de una forma u otra es aprender a usarlos correctamente y a entenderlos.

Sobre cuál es la mejor corriente gramatical para llevar a clase, nos hacemos eco de la propuesta de Cuenca 1992, que habla de un eclecticismo coherente. Nuestro trabajo de enseñantes se puede basar en todas las teorías que sean útiles a los objetivos de aprendizaje. No se trata de mezclar terminología ni métodos de análisis, sino de incorporar ideas para formar un modelo coherente.

Desde este punto de vista, es indudable que la dimensión textual aportada por la LT llega a ser necesaria en clase. Hoy en día se puede considerar totalmente obsoleto basar un curso de lengua en el estudio exclusivo de la oración. Por lo que respecta al análisis sintáctico, los métodos descriptivos del estructuralismo pueden ser los más adecuados por ser prácticos y fáciles de comprender, aunque hoy en día ya no constituyen el mejor enfoque teórico para la explicación de los fenómenos lingüísticos.

Además de estas orientaciones generales, en los capítulos siguientes se aportan criterios para perfilar los objetivos, los contenidos y los recursos didácticos para cada componente gramatical.

Para leer más

SAPIR, Edward. *El lenguaje*. México. Fondo de Cultura Económica. 1954. (7ª reimpr. 1978.)

Una introducción clásica, de 1921, al estudio de la estructura de la lengua.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel (ed.) *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*. Madrid. Akal Universitaria. 1987.

Aportaciones variadas sobre la aplicación de la gramática en la escuela.

7.2. Texto

Concepto de texto

La palabra *texto* se ha utilizado desde siempre en la escuela, pero con un sentido muy diferente al que actualmente tiene en lingüística y didáctica. Cuando decíamos —y decimos, todavía—: "hoy trabajaremos algún texto en clase" solíamos referirnos a una muestra de buena literatura; es decir, a un cuento, un poema, un fragmento narrativo o de ensayo, escritos por un autor reputado de la historia de la literatura.

En cambio, en la acepción moderna de la palabra, *texto* significa cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación. Por tanto, son textos los escritos de literatura que leemos, las redacciones de los alumnos, las exposiciones del profesor de lengua y también las del de matemáticas, los diálogos y las conversaciones de los alumnos en el aula o en el patio, las noticias de la prensa, las pancartas publicitarias, etc. Los textos pueden ser orales o escritos; literarios o no; para leer o escuchar, o para decir o escribir; largos o cortos; etc. Son igualmente textos la expresión: "Párate"; el comunicado: "A causa de una indisposición del cantante, se suspende la función de hoy"; y también el código de circulación o las obras completas de Cervantes.

Las siguientes definiciones de texto según diversos lingüistas (extraídas de Bernárdez, 1982) nos aproximan a este concepto fundamental:

- "...Todo conjunto analizable de signos. Son textos, por lo tanto, un fragmento de una conversación, una conversación entera, un verso, una novela..." Lázaro Carreter. *Diccionario de términos filológicos*, 1971.
- "Texto es el mayor signo lingüístico." Dressler, RFA, 1973.
- "Texto es un mensaje objetivado en forma de documento escrito, que consta de una serie de enunciados unidos mediante diferentes enlaces de tipo léxico, gramatical y lógico." Gal'perin, 1974.
- "Texto es la forma primaria de organización en la que se manifiesta el lenguaje humano. Cuando se produce una comunicación entre seres humanos (hablada/escrita) es en forma de textos." Horst Isenberg, RDA, 1976.
- "Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia... formada a partir de la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro y, también, a partir de su estructuración..." E. Bernárdez, 1982.

Este último autor destaca tres ideas fundamentales sobre el texto, que resumen las definiciones anteriores:

- El texto tiene un *carácter comunicativo:* es una acción o una actividad que se realiza con una finalidad comunicativa. Es decir, el procesamiento del texto es, por un lado, una actividad como lo pueden ser hacer gimnasia o cocinar un pollo al horno; y, por otro lado, también es un proceso de comunicación como la visión de una película o de un cuadro o la contracción de un músculo para hacer una mueca.
- El texto tiene un *carácter pragmático:* se produce en una situación concreta (contexto extralingüístico, circunstancias, propósito del emisor, etc.). Los textos se insertan en una situación determinada, con interlocutores, objetivos y referencias constantes al mundo circundante, y no tienen sentido fuera de este contexto.
- El texto está *estructurado:* tiene una ordenación y unas reglas propias. Los textos también tienen una organización interna bien precisa con reglas de gramática, puntuación, coherencia, que garantizan el significado del mensaje y el éxito en la comunicación.

Una última, y muy diferente, definición de texto es la del teórico soviético Jurij M. Lotman (1979), estudioso de la semiótica de la cultura, para el que *texto* es "cualquier comunicación que se haya realizado en un determinado sistema de signos. Así, son textos un ballet, un espectáculo teatral (...), un poema o un cuadro." Según esta concepción original y genérica, los textos verbales, orales o escritos, serían un subconjunto de todas las manifestaciones comunicativas posibles (la danza, la música, las matemáticas, una tabla de gimnasia, etc.) de la sociedad. Es muy sugerente imaginarse la escuela como el lugar donde niños y niñas aprenden a socializarse con el trabajo mediante toda clase de textos: ecuaciones matemáticas, redacciones, ejercicios gimnásticos, esculturas de barro, etc.

Una palabra muy cercana a *texto*, y que a menudo se utiliza con un sentido similar, es *discurso*. En el uso más coloquial, se refiere a una exposición oral, más o menos formal: *un discurso político, hizo un discurso,* etc.; en una acepción más técnica, *discurso* es una muestra lingüística, gereralmente oral, para analizar. El llamado *Análisis del discurso* es un campo interdisciplinario de investigación que analiza la lengua tal como se produce en la realidad. (Para una comparación entre las palabras *texto* y *discurso* y *lingüística del texto* y *análisis del discurso*, Payrató 1988.) En nuestra exposición, discurso se utiliza generalmente como sinónimo de texto.

Se puede encontrar más información sobre estas cuestiones en Schmidt (1973), Lozano *et al*. (1982), Stubbs (1983), Acosta (1987), que es una recopilación bibliográfica sobre el tema, y Casado (1993). Bronckart (1985) presenta un modelo psicológico completo para el procesamiento de textos.

Propiedades del texto

Llamamos *propiedades* del texto a todos los requisitos que ha de cumplir cualquier manifestación verbal para poder considerarse un texto y, por lo tanto, para poder vehicular el mensaje en un proceso de comunicación. Por ejemplo, una lista mezclada de frases sobre un mismo tema no es ningún texto, porque le falta la estructuración de las ideas y los vínculos gramaticales para poder formar una unidad comunicativa, que exprese un significado completo. Asimismo, los escritos o las intervenciones orales de los alumnos en clase pueden contener errores muy variados que, si bien no "estropean" el texto notablemente, sí dificultan la comprensión: ideas poco claras o repe-

tidas, desórdenes en la información, incorrecciones gramaticales, vocablos demasiado vulgares, una presentación chapucera, una pronunciación descuidada, etc.

Las propiedades textuales son seis: adecuación, coherencia, cohesión, gramática o corrección, presentación y estilística. Cada una de estas propiedades se corresponde con un nivel de análisis lingüístico o extralingüístico y describe las diversas reglas que ha de cumplir el texto en aquel nivel. Así, la adecuación se encarga del dialecto y del registro; la coherencia, de la información o del contenido; la cohesión, de las conexiones entre las frase; la gramática, de la formación de las frases; la presentación, de la ejecución del texto; y la estilística, de los recursos retóricos o literarios utilizados.

Obviamente, la frontera entre las propiedades es difusa y, en parte, engañosa, porque los seis apartados se refieren a la misma realidad, el texto, y sólo tienen sentido en su conjunto global. Así, a veces es difícil clasificar un fenómeno en un apartado o en otro: ¿el uso incorrecto de la conjunción *entonces* pertenece a la cohesión o a la gramática? A menudo un mismo aspecto tiene incidencia en dos o más propiedades a la vez. Por ejemplo, es muy normal que un error en una redacción de un alumno afecte tanto a la coherencia como a la cohesión y la gramática a la vez: una idea poco clara, formulada en dos frases inconexas y con anacolutos.

Por otro lado, hay manuales y autores que proponen formas distintas de agrupar las diversas reglas textuales. Por ejemplo, unen en un solo apartado los aspectos de coherencia y de cohesión, o los de adecuación y presentación; o también distribuyen los contenidos de la cohesión entre la gramática y la coherencia. También hay manuales que prescinden de algunos aspectos menos lingüísticos, como la presentación o la estilística, que no interesan para sus objetivos. De hecho, cada clasificación responde a objetivos distintos (investigación, didáctica, etc.) y se enmarca en un contexto particular (lingüística, literatura, etc.). Con nuestra propuesta de seis propiedades, hemos buscado la agrupación más útil para la escuela y para la enseñanza/aprendizaje de la lengua. Así, hemos reducido el apartado de gramática a lo que es exactamente la construcción de la oración, y distinguimos la cohesión de la coherencia. Inevitablemente estas reducciones hacen que se pierda precisión científica, pero creemos que se gana en claridad y utilidad didáctica.

A continuación se expone cada una de estas propiedades, con la especificación del campo que ocupan, de sus características principales y con ejemplos. El apartado de gramática o corrección incluye todo lo que tradicionalmente se entiende que era la lengua (morfosintaxis,

léxico y pronunciación y ortografía) y merece consideraciones más extensas en los apartados 7.3., 7.4., y 7.5., respectivamente.

Adecuación

Es el conocimiento y el dominio de la diversidad lingüística. La lengua no es uniforme ni homogénea, sino que presenta variaciones según diversos factores: la geografía, la historia, el grupo social, la situación de comunicación, la interrelación entre los hablantes, el canal de comunicación, etc. Todo el mundo puede elegir entre hablar o escribir en su modalidad dialectal o en el estándar regional correspondiente. Por ejemplo, los hablantes de las Islas Canarias esperan la *guagua* y usan *baldes* cuando hablan entre sí; pero tienen que esperar el *autobús* y usar *cubos* si pretenden que los castellanohablantes de la península les entendamos. *Guagua* y *balde* son dos dialectalismos locales, que no se usan en el resto de España.

Dentro de un mismo dialecto, la lengua también nos ofrece registros muy diferentes: formales, coloquiales, especializados, etc. Por ejemplo *currar, hacer* y *realizar* o *elaborar* pueden ser sinónimos en algunos contextos, pero tienen valores sociolingüísticos diferentes: la primera es muy coloquial, vulgar; la segunda no tiene ninguna connotación negativa, pertenece a un nivel de formalidad familiar, y las dos últimas están marcadas formalmente y pertenecen a un registro más culto y especializado. En una exposición en público utilizaríamos estas dos últimas para dar un tono técnico *(realizar el projecto, elaborar el informe)*, pero también la neutra *hacer (hacer el projecto y el informe)*. En cambio sólo nos permitiríamos decir *currar la prospección* y *el informe* en una conversación entre amigos, muy informal.

Ser *adecuado* significa saber escoger de entre todas las soluciones lingüísticas que te da la lengua, la más apropiada para cada situación de comunicación. O sea, es necesario utilizar el dialecto local o el estándar más general según los casos; y también es necesario dominar cada uno de los registros más habituales de la lengua: los medianamente formales, los coloquiales, los especializados más utilizados por el hablante, etc. Esto implica tener bastantes conocimientos, aunque sean subconscientes, sobre la diversidad lingüística de la lengua: saber qué palabras son dialectalismos locales, y que por lo tanto no serían entendidas fuera de su ámbito, y cuáles son generales; conocer la terminología específica de cada campo; darse cuenta de las connotaciones que hay entre dos expresiones aparentemente parecidas como *"María entró de repente en la habitación"* o *"María penetró súbitamente en*

la estancia". En definitiva, la *adecuación* exige del ususario de la lengua sensibilidad sociolingüística para seleccionar el lenguaje apropiado en cada comunicación. El esquema de la página 454 esboza las diversas opciones que tiene un hablante a la hora de elegir la variedad y el registro adecuados en una situación determinada.

Para saber si un texto oral o escrito consigue la adecuación necesaria, vale la pena fijarse en los puntos siguientes, que son especialmente relevantes:

- Si el texto consigue realmente el propósito comunicativo por el cual ha sido producido (por ejemplo: informar de un hecho, exponer una opinión, solicitar algún punto, etc.). Si se ve claro que se trata de una argumentación, de una petición, etc.
- Si el tratamiento personal *(tú, usted)* que utiliza el texto es el correcto para la situación y si es sistemático en todo el texto. Es muy normal que los alumnos empiecen un escrito con *usted* y que más adelante se pierdan y recurran al *tú* más familiar.
- Si se mantiene el mismo nivel de formalidad, sea alto o bajo, durante todo el texto. Si la formalidad es alta, no debe haber ninguna expresión demasiado vulgar o coloquial y, por el contrario, si el tono es de familiaridad, no deben aparecer palabras demasiado técnicas o cultas, y la sintaxis no debería ser excesivamente compleja. En los textos de los alumnos, no es extraño encontrar mezclas de niveles de formalidad, que indican carencias expresivas en este apartado.
- Si se mantiene el mismo grado de especificidad, sea también alto o bajo, durante todo el texto. Si el texto trata de un tema especializado, es lógico que se utilice la terminología específica del campo y que se eviten las expresiones coloquiales y las palabras generales, porque pierden precisión. Los alumnos pueden tener también carencias en este terreno.

Para un desarrollo detallado de estas cuestiones, consultar el apartado 8.2. "Diversidad lingüística". También encontraréis más información sobre la adecuación y la variación lingüística en Gregory y Carrol (1978), Stubbs (1976), López del Castillo (1976) y Payrató (1988).

Coherencia

Hace referencia al dominio del procesamiento de la información. El mensaje o la información que vehiculan los textos se estructura de una

determinada forma, según cada situación de comunicación. La *coherencia* establece cuál es la información pertinente que se ha de comunicar y cómo se ha de hacer (en qué orden, con qué grado de precisión o detalle, con qué estructura, etc.). Por ejemplo, las redacciones o las exposiciones de los alumnos que son desorganizadas, que repiten ideas y las mezclan, y que no dicen las cosas de forma ordenada, aquellas *que no tienen ningún esquema* —diríamos—, son textos *incoherentes.*

El concepto de coherencia textual, junto al de cohesión, es uno de los hitos más importantes de la lingüística del texto. Uno de los autores que lo ha estudiado más a fondo es el lingüista holandés Teun A. van Dijk (1978 y 1984). Hay que tener en cuenta que ambos conceptos, coherencia y cohesión, no tienen el mismo valor para todos los investigadores y que muy a menudo se superponen (ver Luna, 1990).

Los aspectos más importantes que incluye la coherencia textual son los siguientes:

1. *Cantidad de información.* ¿Cuál es la información pertinente o relevante para cada tipo de comunicación? ¿Se dicen todos los datos que se han de decir, no hay ni exceso de información (repetición, redundancia, paja, datos irrelevantes para el propósito comunicativo, etc.) ni defecto (lagunas en el significado, exceso de presuposiciones o de datos implícitos que el receptor no domina)? La selección de información para un texto depende de factores contextuales: el propósito del emisor, los conocimientos previos del receptor, el tipo de mensaje, las convenciones y las rutinas establecidas, etc.

2. *Calidad de información.* ¿Es buena la información del texto? ¿Las ideas son claras y comprensibles, se exponen de forma completa, progresiva y ordenada, con los ejemplos apropiados, la terminología específica y las formulaciones precisas? ¿O, por el contrario, se detectan ideas oscuras, falta de concreción, enunciados demasiado genéricos y teóricos, o excesivamente anecdóticos? Algunos de los conceptos que puede incluir este apartado son los siguientes:

– *Ideas completas/subdesarrolladas.* Una idea es clara y madura cuando tiene una formulación lingüística precisa; es decir, cuando puede comprenderse autónomamente, sin la ayuda de ninguna otra información. Por el contrario, se dice que una idea está subdesarrollada cuando no ha sido expresada de forma completa y sólo se puede entender gracias a ayudas externas al texto (otras informaciones,

conocimiento del autor, del tema, etc.). Normalmente las ideas subdesarrolladas se pueden entender porque el receptor reconstruye el significado y hace hipótesis para comprenderlo, pero no porque el texto exprese convenientemente el significado. Los maestros solemos experimentar muy a menudo, corrigiendo redacciones de los alumnos, esta sensación de "mira, lo que debe de querer decir esta frase es esto, porque conozco al alumno y puedo imaginármelo, aunque su redacción no lo diga exactamente".

– *Palabras sobrecargadas*. Las palabras tienen inevitablemente sentidos diferentes para cada persona. Según la forma como se haya aprendido, la utilización que se haya hecho, o las experiencias personales que se le asocien, etc., una palabra tiene un valor, unas connotaciones e incluso unas sensaciones especiales, subjetivas y de difícil comprensión para otra persona con una historia personal distinta y, por lo tanto, con connotaciones diferentes para el mismo vocablo. Si el significado de un texto depende en parte de alguna de estas palabras, el emisor ha de ser capaz de explicitarlo detalladamente, o, si no, se puede provocar un vacío importante de significación en el texto.

– *Tipos de formulación*. Se pueden distinguir varios tipos o niveles de información: las formulaciones generales, los ejemplos, los datos numéricos, los comentarios y las interpretaciones, etc. Un texto coherente contiene el nivel adecuado de información (genérica/anecdótica, tesis/argumentos, objetivo/subjetivo, etc.), y también sabe combinar los diversos grados entre sí para elaborar un significado completo y variado.

3. *Estructuración de la información*. ¿Cómo se organiza la información del texto? ¿Los datos se estructuran lógicamente según un orden determinado (cronológico, espacial, etc.)?; ¿cada idea se desarrolla en un párrafo o en una unidad independiente?; ¿hay una introducción inicial y un resumen final?; ¿la información nueva se administra de forma progresiva?; ¿si, por ejemplo, se trata de un cuento popular, el texto contiene los apartados típicos de este tipo de texto, es decir: un planteamiento, un nudo y un desenlace? Algunos conceptos importantes para este apartado son la *macro* y *superestructura*, la relación *tema/rema* y el *párrafo:*

– *Macroestructura* y *superestructura*. Van Dijk (1978) formula estos dos conceptos para dos tipos de estructura, presentes en cualquier texto. La macroestructura es el contenido semántico de la información, ordenado lógicamente, mientras que la superestructura es la forma como se presenta en un texto determinado esta información.

Por ejemplo, en el caso de un accidente de circulación la macroestructura ordena de forma lógica los datos del suceso: los actores (los conductores y sus vehículos), los hechos (el adelantamiento, la colisión, etc.), las circunstancias (velocidad, autopista, etc.), las causas (frenazo, giro repentino, etc.), las consecuencias (vueltas de campana, salida de la calzada, etc.). Si este hecho aparece en un periódico, el texto tendrá seguramente superestructura de noticia periodística: título, *lead* o encabezamiento iniciales, exposición de los datos por orden decreciente de importancia (número de muertos, lugar y fecha del suceso, causas, y otros detalles); en cambio, si se han de exponer los mismos hechos en una denuncia, en una conversación oral o en una instancia para solicitar algo, se ordenarán los hechos de forma diferente, según la superestructura de cada uno de estos tipos de texto: la denuncia constará de los apartados de *autor* y *hechos alegados*, la conversación será una narración cronológica, y la instancia distinguirá el *expone* del *solicita*. Así pues, la macroestructura es el contenido semántico y lógico, mientras que la superestructura es la forma como ésta se ordena en un texto determinado.

El concepto de superestructura tiene implicaciones muy importantes en didáctica de la lengua. Por un lado, es muy útil para identificar y clasificar tipos de textos, además de elaborar programas y objetivos de aprendizaje (ver el apartado "Tipos de texto", pág. 333). Por otro lado, cuando alguna vez se habla de *competencia textual* (oponiéndola a la *lingüística* y *comunicativa*) y, por lo tanto, de enseñar/aprender a procesar textos, se suele referir, entre otras cosas, a la capacidad de comprender y de producir las diversas superestructuras de los textos.

– *Tema y rema* (o *tópico* y *comentario*). Se puede distinguir dos tipos de información en un texto: lo que ya es conocido por el receptor y, por lo tanto, sirve de base o punto de partida (el tema o el tópico), y lo que es realmente nuevo (el rema o el comentario). El equilibrio entre lo que ya se sabe y lo desconocido asegura la comprensión y el interés de la comunicación. Pensemos, si no, en la experiencia de escuchar una conferencia sobre física nuclear; si no hemos estudiado nunca esta disciplina es muy probable que no entendamos nada, porque toda la información de los discursos será nueva para nosotros y no podremos procesarla. Pero si la conferencia es sobre didáctica y ya conocemos todo lo que se dice, el discurso no nos aportará nada y perderemos interés. Sólo cuando la correlación tema-rema sea ajustada la comunicación tendrá éxito.

Además, el tema y el rema van cambiando a medida que el receptor descodifica el texto, porque lo que es desconocido (rema 1) pasa a ser sabido (tema) y hace de puente para presentar datos nuevos (rema 2). Este fenómeno se llama *tematización* y es la base de la progresión de la información en el texto. Por ejemplo, en: *Érase una vez un elefante rosa que vivía en la selva india. Se llamaba Kabir y dormía bajo un árbol milenario...*, el tema de la primera frase es la fórmula para iniciar un cuento *érase una vez* y el rema el resto *un elefante...india;* en la segunda frase el rema pasa a ser tema para introducir información nueva: *Kabir y milenario.*

Numerosos lingüistas han analizado la relación tema/rema en el texto y han formulado diversas teorías sobre la progresión temática (Bernárdez, 1982). También hay algunas aplicaciones didácticas sobre la cuestión, centradas sobre todo en el análisis de textos: Vigner (1982). Para una revisión global del tema: Bellès (1991).

– *Párrafo.* El párrafo es un concepto muy importante en el escrito. Se trata de una unidad significativa y visual: desarrolla una única idea completa, distinta de la de los otros párrafos, y está marcada gráficamente en la hoja con puntos y aparte y con espacios en blanco. Agrupa las oraciones entre sí por temas y puede separar las distintas partes de un texto: la introducción, las conclusiones, los argumentos, etc. Además, un párrafo puede tener diversos tipos de estructura (Flower 1989, Repilado 1975 y Onieva Morales 1991): idea/matización/ejemplo, tesis/argumentos, orden cronológico, etc. En la lengua oral, sobre todo en las exposiciones monologadas, esta unidad intermedia entre la frase y el texto también existe y tiene la misma importancia aunque no la llamamos *párrafo;* de hecho, no tenemos ninguna palabra para denominarla (utilizamos *período, fragmento* o *parte del discurso* para referirnos a ella).

Desde un punto de vista didáctico, también se trata de un concepto rentable. A menudo los escritos de los alumnos son desordenados o inconexos, precisamente porque no se apoyan en buenos párrafos: los puntos y aparte parecen aleatorios, las ideas no se agrupan por núcleos temáticos, hay temas que de improviso quedan mutilados o que se repiten aquí y allá, etc. El paso de la frase al texto es muy largo y difícil si entre ambos no existe un puente como el párrafo. Éste puede y debe ser un buen instrumento para enseñar/aprender a ordenar las ideas y, en definitiva, para elaborar el texto completo.

En resumen, la coherencia es la propiedad que se encarga de la información. Es básicamente semántica y afecta a la organización

profunda del significado del texto. Haciendo una comparación muy simple entre un texto y un edificio, podríamos decir que la coherencia son los planos de la casa, con la distribución de salas y pasillos y la utilidad de cada espacio (comedor, dormitorio, etc.). Para un tratamiento más profundo del tema, consultar van Dijk (1984), Bernárdez (1982), Luna (1990), Vallduví (1991) y de Gregorio y Rébola (1992).

Cohesión

Hace referencia a las articulaciones gramaticales del texto. Las oraciones que conforman un discurso no son unidades aisladas e inconexas, puestas una al lado de otra, sino que están vinculadas o relacionadas con medios gramaticales diversos (puntuación, conjunciones, artículos, pronombres, sinónimos, entonación, etc.), de manera que conforman entre sí una imbricada red de conexiones lingüísticas, la cual hace posible la codificación y descodificación del texto. Aunque algunos de los fenómenos de cohesión (deixis, anáfora, conjunciones, etc.) se han estudiado desde hace mucho tiempo, los lingüistas que popularizaron esta propiedad del texto fueron Halliday y Hasan 1976.

Las principales formas de cohesión o sistemas de conexión de oraciones son las siguientes:

1. La *anáfora* (también llamada *referencia* o *repetición*)

Consiste en la repetición de un mismo elemento en oraciones sucesivas. Por ejemplo: *Juan no está de acuerdo. Él cree que debe hacerse fuera y ya ha empezado a sacar instrumentos a la terraza,* en que *Juan, él* y la elipsis de sujeto en → *ya ha empezado* se refieren a la misma persona. Si no dispusiéramos de mecanismos diversos para evitar la repetición del nombre *Juan*, el texto llegaría a ser reiterativo; asimismo, si no existieran las referencias necesarias para este elemento en el lugar adecuado, las frases serían incompletas y el texto no podría entenderse. Los principales mecanismos de que disponemos para tratar las anáforas, para evitar estas repeticiones, son los siguientes:

1.1. Sustitución léxica por sinónimos: *alumno-aprendiz, escuela-colegio-centro escolar, perro-can-animal,* etc. En el ejemplo anterior: *Juan, el hermano mayor, el hombre,* etc.

1.2. Pronominalización. La realizan las *proformas* o palabras especializadas en sustituir otras palabras:

1.2.1. Pronombres lexicales. Se trata de algunos vocablos con un significado muy genérico que actúan como virtuales susti-

tutos de las palabras más precisas que, en un momento determinado, no recordamos o que no queremos repetir. Coloquialmente se les llama *palabras comodín* porque realizan la misma función que un comodín en un juego de cartas. Los más ususales son: *hacer, cosa, elemento, dar,* etc.

Ej.: *—¿Has escrito la carta o todavía no lo has hecho?*

1.2.2. Pronombres gramaticales: personales, demostrativos, posesivos, etc. Son los pronombres tradicionales, estudiados por la gramática. Ej.: *yo, tú, mí, éste, ése, aquél, suyo, él,* etc.

Ej.: – *¿Tú estás de acuerdo?*

– *Yo no creo que Jordi tenga razón. Él dice que Teresa nos ha confundido, pero la carta lo demuestra todo. La letra es suya.*

1.2.3. Pro-adverbiales: *allí, allá, aquí,* etc. Los adverbios pueden actuar como sustitutos en algunos contextos determinados: Ej.: *—Todo el mundo ha ido al bar Universal. Los encontrarás a todos allí.*

1.3. Elipsis: supresión de un elemento conocido que aparece muy cerca del original en el texto y que el receptor puede reconstruir (sujetos, complementos, etc.).

Ej.: *María no ha venido. → Está enferma.*

1.4. Determinantes: artículos *(un/el)*, adjetivos demostrativos *(este, aquel)* y posesivos *(mi/tu/su)*, etc. Los diversos determinantes de un texto establecen varios tipos de relaciones entre las palabras y las referencias: desconocido/conocido, emisor/receptor, cercano/lejano, etc.

Ej.: *Un caballero llegó al parque y encontró un zorro y un conejo. Este conejo dijo al caballero que aquel zorro era amigo suyo...* Se oponen: *un caballero / (a) el caballero, este conejo / aquel zorro.*

2. *Deixis* (referencias al contexto)

El discurso se relaciona con el contexto o la situación comunicativa mediante los *deícticos*, que son pronombres y adverbios que indican los referentes reales del discurso: personas, tiempo, espacio... Se distinguen tres tipos de deixis: la *personal* (emisor: *yo, nosotros...*, receptor: *tú, vosotros...*, etc); la *espacial (aquí, ahí, allí)* y la *temporal (ahora, antes, después)*. Ej.: *No creo que ayer hiciérais el examen allá arriba en la facultad de Pedralbes.*

3. La *conexión* (enlaces, *conectores* o *marcadores textuales)*

Las diversas oraciones de un texto mantienen numerosísimos tipos distintos de relación (coordinación/subordinación, oposición

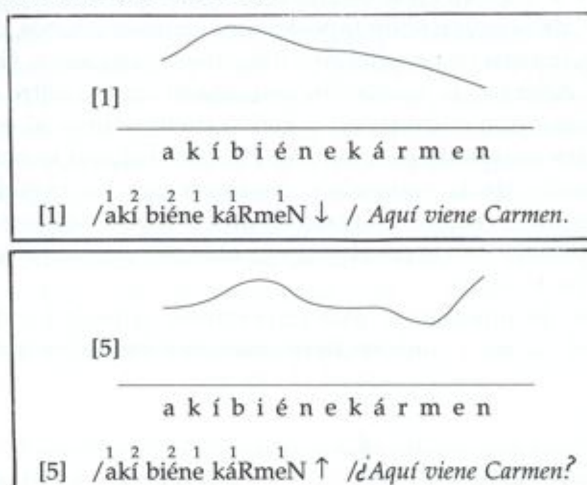
significativa, ordenación lógica, temporal, etc.) que se expresan mediante varios tipos de enlace. Algunos vocablos están especializados en conectar frases: conjunciones, preposiciones), otros hacen esta función entre otras (adverbios):

- conjunciones de coordinación (*y, ni, pero,* etc.) o subordinación (*a pesar de, como, cuando,* etc.).
- enlaces gramaticales: *en primer lugar, previamente, por un lado,* etc.

Ej.: *A las doce se presentó el equipo del Barça. Anteriormente había hablado el presidente de la entidad. También tomó la palabra el capitán del equipo.*

4. La *entonación*

Se trata de uno de los mecanismos de cohesión más importantes y expresivos de la lengua oral. El *grupo tonal* es la unidad básica y nace de la combinación de las pausas y los tonos más altos o más bajos que utilizamos al pronunciar los sonidos y las palabras de un enunciado. La *curva melódica* agrupa estos grupos tonales, que podemos representar gráficamente (Quilis 1981):



La entonación indica si una oración termina o no, si se ha acabado de hablar, o si se trata de una interrogación, una admiración o una afirmación, etc. Así, la interrogación se caracteriza por una elevación del tono al final de la curva, mientras que la enunciación es descendente, como se ve en los ejemplos. La reiteración y el contraste de las curvas melódicas durante el discurso tienen también un marcado efecto cohesionador, incluso en una conversación, con las intervenciones de diversos hablantes. Pero la entonación también tiene otras funciones

y capacidades expresivas que van mucho más allá de la cohesión: indica la actitud del hablante (seria, irónica, reflexiva, etc.), el énfasis que se pone en determinados puntos del texto: una palabra, una frase, etc.

Desgraciadamente, los estudios sobre la entonación son todavía escasos y limitados y esto dificulta, entre otras cosas, que este factor cohesionador se enseñe poco o nada en el aula. Pensemos en la enseñanza del inglés como segunda lengua y en la importancia que tiene la entonación: no sólo se enseñan las palabras y la sintaxis necesaria, por ejemplo, para poder pedir una taza de té *(Would you like a cup of tea?)*, sino también la entonación especial con la que se ha de pronunciar. Un buen manual sobre la entonación castellana es el de Navarro Tomás (1972).

5. La *puntuación*

Los signos de puntuación se han presentado siempre como la equivalencia escrita de la entonación, pero los dos sistemas comparten más diferencias que semejanzas. Si bien es cierto que determinadas entonaciones se marcan en el escrito con signos gráficos (?, !,-), otros muchos usos de la puntuación (aposiciones, enumeraciones, cambios de orden, etc.) tienen una explicación únicamente sintáctica, sin correlación tonal. Además, la asociación demasiado simple entre entonación y puntuación, o entre pausa y coma, suele inducir al error y a provocar faltas graves de puntuación. Por otro lado, el inmenso potencial expresivo de la entonación contrasta con las posibilidades limitadísimas de los signos gráficos. Es mejor hablar de dos sistemas de cohesión paralelos en el canal oral y en el escrito, con características y funciones particulares.

Los signos de puntuación más importantes señalan los diversos apartados del escrito y conforman un auténtico esqueleto jerárquico del texto:

SIGNO DE PUNTUACIÓN		UNIDAD DEL TEXTO
coma, punto y coma	⟷	sintagma, frase
punto y seguido	⟷	oración
punto y aparte	⟷	párrafo
punto final	⟷	texto escrito

A partir del desarrollo tecnológico de la expresión escrita (máquinas de escribir, ordenadores) se ha incrementado notablemente el número y los tipos de signos usados. Así las flechas (↑, →), los asteriscos (**), los corchetes ([ ]), las barras (/ <>), los guiones (-,_), etc. son signos gráficos paralingüísticos que también desarrollan funciones cohesionadoras.

Desde un punto de vista didáctico, hay que tener en cuenta que la puntuación siempre ha sido un punto débil de la clase de Lengua. El hecho de que las reglas de puntuación no sean siempre normativas u objetivas y la falta de investigación y de material didáctico sobre el tema, hasta hace muy poco, han llevado a la confusión de los maestros y consiguientemente de los alumnos, y a la negligencia de este capítulo tan importante del escrito. Gracias a las nuevas aportaciones sobre el tema, tanto teóricas como prácticas, es necesario restituirle toda su importancia. Entre otros, vale la pena consultar Linares (1979), Coromina y Rubio (1991) y Adell y Sánchez de Enciso (1993).

6. *Relaciones temporales* (tiempos verbales)

Los verbos del texto mantienen una correlación lógica y estrecha durante todo el discurso. El uso del tiempo (presente, pasado o futuro) y del modo verbal (indicativo, subjuntivo, condicional, etc.) viene determinado por muchos factores: las intenciones del emisor, el contexto comunicativo, el significado que se vehicula, y también por la interrelación entre las diversas formas que aparecen o desaparecen en el texto. Se trata de uno de los aspectos de cohesión menos estudiados, pero los hablantes solemos tener una intuición muy fina sobre las formas verbales adecuadas en cada caso.

7. *Relaciones semánticas entre palabras*

Las palabras que aparecen en un texto suelen mantener diversos tipos de relaciones semánticas, por el simple hecho de designar significados de un mismo campo o de temas afines. Así, es fácil encontrar *antónimos (pequeño/grande, alumno/profesor,* etc.) *hiperónimos (mamífero/perro, libro/manual,* etc.), o nombres que pertenecen simplemente a un mismo *campo semántico (química, oxidar, valencia,* etc.). Los textos de tema específico (informática, economía, física cuántica, etc.) utilizan la terminología propia de cada campo. También es posible que las palabras de un texto no tengan, en principio, ningún tipo de relación, pero que el *conocimiento del mundo* de los interlocutores las relacione. Por ejemplo, *alcohol, rock* y *diseño* no tienen ninguna relación semántica pero pueden concurrir en una actividad determinada: *"bebía alcohol en bares de diseño, mientras escuchaba música rock"*.

8. *Mecanismos paralingüísticos*

Se incluyen en este último apartado toda clase de elementos no verbales que pueden realizar eventualmente funciones de enlace entre frases. Así, en la lengua oral hay gestos que acompañan una intervención (un gesto con el dedo de continuar, o con el brazo de acabar), el *ritmo* y la *velocidad* de la elocución, los cojines fonéticos del tipo *ahhhh, iiiiii, mmmmmmh*, etc. En el escrito, la disposición del texto en la hoja en blanco (columnas, márgenes, esquemas, etc.), la tipografía o algunos signos de puntuación.

En resumen, la propiedad de la cohesión engloba cualquier mecanismo de carácter lingüístico o paralingüístico que sirva para relacionar las frases de un texto entre sí. Es básicamente gramatical y afecta a la formulación superficial del texto. Siguiendo la misma comparación casa-texto, apuntada anteriormente, podríamos decir que la cohesión incluiría las puertas, las ventanas, las paredes enyesadas y pintadas, o la fachada pulida y bien adornada del texto-casa (en contraste con la coherencia, ejemplificada con los planos de la misma). Más información en Halliday y Hasan (1976), Halliday (1985), Castellà (1992) y Casado (1993).

Estilística

Analiza la capacidad expresiva general de un texto, es decir: la riqueza y la variación lingüística, la calidad y la precisión del léxico, etc. Engloba los diversos recursos verbales, retóricos, literarios y comunicativos que se utilizan para producir textos, desde el uso maduro de la sintaxis hasta las metáforas o cualquier otra figura poética. También suele recibir los nombres de *repertorio* o *variación*, pero hemos preferido designarla como *estilística* porque esta denominación es más habitual (aunque en un campo paralelo: el comentario literario o la retórica; ver el apartado 8.4. "Literatura").

Todos los maestros hemos tenido más de una vez la experiencia de leer una redacción de un alumno, que está más o menos bien de corrección y de las otras propiedades, pero que es pobre y sencilla. Es aquella redacción del cinco pelado: que tiene la extensión justa, un contenido banal y poco elaborado, una sintaxis simple y repetitiva *(y después...y todavía...y entonces...)*, un léxico pobre con nombres corrientes y básicos, que se van repitiendo (que son los que conoce el alumno y los que puede escribir sin faltas), etc. Por otra parte a veces encontramos redacciones de alumnos que trabajan la redacción y se arriesgan al usar la lengua, es decir: desarrollan el contenido y tratan ideas

más originales, se atreven con frases largas, complejas y subordinadas, buscan sinónimos y palabras más cultas y difíciles para precisar el significado, etc. Esta segunda redacción demuestra una capacidad verbal y, en definitiva, un dominio de la lengua y de sus posibilidades expresivas mayor que la primera, aunque las dos puedan ser aceptables desde la óptica de las demás propiedades. Y podríamos encontrar un ejemplo calcado en la lengua oral, comparando intervenciones en debates o exposiciones orales preparadas.

Los diversos recursos literarios o retóricos que utiliza el periodismo, la publicidad, e incluso la literatura científica, forman parte de esta cuarta propiedad del texto. Los juegos de palabras, las ambigüedades premeditadas, los dobles sentidos, las preguntas enfáticas, etc. son recursos estilísticos para embellecer el texto, afinarlo y favorecer la comunicación.

Algunos de los aspectos más importantes a tener en cuenta en este apartado son los siguientes:

- *Riqueza, variación y precisión léxica.* La falta de dominio léxico se puede detectar en las repeticiones excesivas, el uso de palabras demasiado coloquiales o vacías, las palabras comodín *(hacer, cosa)*, los hiperónimos y los circunloquios o las paráfrasis que esconden el desconocimiento de alguna palabra, las interferencias léxicas con otras lenguas, etc. Por el contrario, la calidad léxica se demuestra con el uso de sinónimos específicos del tema, la variación, la riqueza y la genuinidad.
- *Complejidad y variación sintáctica.* Las frases de estructura simple, con yuxtaposiciones y coordinaciones repetitivas (*y, pero, después*, etc.), que a veces son interminables, o que contienen *anacolutos* y *construcciones rígidas* demuestran inmadurez sintáctica. Por otra parte, encontramos la redacción fluida, con formas sintácticas variadas y complejas, con riqueza y variación de conectores (conjunciones y preposiciones), con aposiciones y quizá incluso paréntesis o guiones. (Ver 7.3 "Morfosintaxis", pág. 330-331.)
- *Recursos retóricos para la comunicación:* figuras retóricas (metáforas, metonimias, hipérboles, hipérbatons, personificaciones, etc.), recursos literarios (el estilo directo o indirecto, el diálogo, la persona narrativa, la poetización, etc.), el tono y la voz del texto (la ironía, el sarcasmo, el humor, etc.), etc.
- *Grado de riesgo* que toma el alumno a la hora de elaborar un texto. Se trata de un concepto muy interesante en el aprendizaje de lenguas y en el desarrollo del lenguaje en general. La persona

que manifiesta una actitud abierta hacia la lengua que estudia, que intenta decir y escribir palabras nuevas o estructuras sintácticas más complicadas, que intenta jugar con los textos hasta el límite de su capacidad expresiva, tiene muchas más posibilidades de aprender que otra que se cierra en lo que ya domina y que no intenta nuevos ensayos. Quien se arriesga a usar la lengua recoge aciertos y errores que cambiará progresivamente por más aciertos. En cambio, quien no se arriesga se queda siempre con los mismos recursos expresivos.

El grado de riesgo se demuestra en todas las propiedades, pero especialmente en la estilística, en los puntos anteriores de léxico, sintaxis y recursos expresivos.

Una última cuestión sobre esta propiedad es que, como se ha visto, incluye los aspectos que tradicionalmente se han tratado en el comentario de texto literario. Hay que tener en cuenta que cuando escribimos o hablamos utilizamos toda clase de recursos expresivos, aunque no pretendamos escribir un texto literario ni una obra especial; por eso, es importante considerar todos estos aspectos desde una óptica productiva, y no sólo comprensiva o interpretativa, y relacionarlos con la lengua en general, y no exclusivamente con la literatura. (Ver "El comentario de texto", pág. 512).

Presentación

Tanto los textos orales como escritos tienen que presentarse a la audiencia, o sea, hay que pronunciar los sonidos en el aire, ante un interlocutor o a través de un micrófono; o bien se han de disponer en una hoja en blanco para el lector, con líneas rectas y párrafos separados. Desde la óptica del emisor, una buena elocución y una escritura clara del texto son imprescindibles para facilitar el trabajo de comprensión al receptor. Suele ocurrir que un texto que quizá esté muy trabajado a nivel de coherencia, adecuación o de cohesión fracase por defectos formales, como una elocución demasiado rápida o una mala caligrafía. La *presentación* abarca desde las convenciones sociales de cada tipo de texto (formato, diseño, tipografías, etc.) hasta las habilidades de los interlocutores (impostación de la voz, mirar a la audiencia, etc.).

• El canal oral

La *presentación oral* incluye cuestiones muy variadas, que van desde el dominio de los códigos no verbales hasta aspectos paralingüísticos, como el control de la voz, las pausas y las entonaciones. La

presentación también varía según el tipo de texto oral; las habilidades necesarias para los textos *plurigestionados* (conversaciones, diálogos, entrevistas, etc.) son muy diferentes de las que requiere un texto *monogestionado* (exposición).

En la escuela, el aprendizaje de la presentación del canal oral ha tenido una suerte muy diversa. Por un lado, los maestros siempre hemos insistido a los alumnos en que es necesario escuchar cuando alguien habla, que hay que respetar los turnos de palabra en un debate, que no hay que ponerse las manos delante de la boca cuando se habla, que hay que mirar a la audiencia, etc. Pero hay otras cuestiones tan importantes que han sido descuidadas demasiado a menudo: la utilización de guiones, notas o esquemas en la pizarra para las exposiciones, la impostación de la voz, la situación del emisor en un lugar bien visible para la audiencia, etc. También hay que tener en cuenta que la expresión oral es una de las habilidades olvidadas en la escuela y, por lo tanto, también lo es la presentación a nivel oral.

Algunos aspectos que hay que tener en cuenta son:

- *Dominio de la voz*. Incluye la claridad, la vocalización, la resonancia y el uso del volumen adecuado en una determinada situación (nivel de ruido, amplitud de la sala, etc.); la utilización de las pausas y de las entonaciones para marcar los cambios de tema, las partes del discurso, etc.; impostación y control de la voz durante la emisión del texto.
- *Comportamiento de los interlocutores*. Cómo *se presenta* el interlocutor o como *se sitúa* (su cuerpo, la situación delante de la audiencia, la mirada, la boca, etc.) tiene mucha incidencia en el éxito de la comunicación. Todos sabemos que es difícil entender a alguien que se tapa la boca con una mano mientras habla, que no nos mira, que se encoge o medio se esconde, o que se pone rígido (de manera que la voz no resuena y no nos llega). También sabemos que es difícil hablar a alguien que no demuestra interés por lo que decimos: que no nos mira ni está atento, que se mueve, que se concentra en otras cosas, etc. La creación de estos hábitos de comportamiento para la expresión oral es una tarea muy importante de la escuela y forma parte también de la expresión oral, de la lengua y de la clase de Lengua.
- *Códigos no verbales:* la gesticulación con las manos, el movimiento del cuerpo, el dinamismo de los interlocutores, etc. Ver Davis (1976) y Knapp (1980).

Para más información consultar el apartado 6.3. "Expresión oral".

• El canal escrito

Muchos tipos de escritos (instancias, informes, postales) tienen unas convenciones sociales que determinan cómo se han de presentar: formato, márgenes, encabezamiento, tipos de letra, etc. Algunos organismos públicos o privados, que generan mucha comunicación escrita, disponen incluso de normativa al respecto (procedimiento administrativo, libro de estilo, manual de imagen, etc.). La expresión más sofisticada de esta necesidad de ordenar la presentación de los textos, y también de facilitar su procesamiento, son los impresos y papeletas.

En la escuela, el aprendizaje de la presentación de los escritos es importante. Se inicia con el dominio de aspectos psicomotrices de la escritura: caligrafía, líneas rectas, buena presentación, etc.; prosigue con las normas básicas de la comunicación escrita: márgenes, título, separación de párrafos; y puede acabar con el dominio de las técnicas de presentación de textos con ordenador: tipografías, dibujos... Algunos de los aspectos más importantes son:

- *La caligrafía*. El dominio del trazo y de la producción de cada letra. Grado de inteligibilidad de la caligrafía.
- *La limpieza del texto:* ausencia de manchas o garabatos, líneas rectas, etc.
- *La correlación entre espacio blanco y texto:* los formatos, los márgenes izquierdo y derecho, el número de líneas, el título, etc.
- *La disposición* de las diversas partes del texto: introducción, título, párrafos separados, despedida, etc. Si han de ir separadas o juntas, alineadas o no, con una entrada en el margen izquierdo o no, etc. Por ejemplo, en las cartas la fecha suele ir (aunque no siempre) al inicio del texto y la firma al final.
- *La tipografía* que se ha de usar: mayúsculas y minúsculas, subrayados, tipos de letra, etc.
- La presentación de documentos extensos, como trabajos, comentarios de texto, redacciones largas, etc. Cuestiones como el índice, la paginación, la bibliografía, la citación de referencias, etc.

Para más información, consultar el apartado 6.5. "Expresión escrita".

En resumen, estas seis propiedades textuales conforman el conjunto de características o reglas verbales que tiene que tener un texto para poder actuar como un mensaje en una comunicación. Todos los textos, sean cortos o largos, las contienen: desde las explicaciones vacilantes de los más pequeños hasta las exposiciones doctas de los mayores; de las tres o cuatro rayas de los niños y niñas del primer ciclo, hasta los

trabajos elaborados y extensos de los alumnos del ciclo postobligatorio. Nadie nace enseñado sobre estas propiedades, ni las aprende al azar al ir creciendo, sino que las va desarrollando progresivamente en la escuela.

Tipos de texto

No todos los diversos textos que procesamos durante nuestra actividad cotidiana tienen las mismas características, sino que varían notablemente según los casos. Sabemos que es totalmente diferente una conversación de un discurso en público, o una carta de un resumen de un libro. Cada texto tiene funciones y rasgos lingüísticos (adecuación, coherencia, cohesión, etc.) particulares, además de requerir estrategias comunicativas diferentes.

En una primera aproximación a esta gran diversidad podemos constatar que los textos se agrupan por *ámbitos de uso* o sectores de la actividad humana. Cada ámbito viene determinado por unos interlocutores, unas funciones y una actividad con unos temas concretos. Los textos de cada ámbito conservan las características generales de su campo de actuación: nivel de formalidad, grado de especialización, etc. Así, a título meramente orientativo, se puede esbozar esta primera clasificación:

TEXTOS SEGÚN EL ÁMBITO DE USO

• **Ámbito personal:** textos para uno mismo, que no leerá o escuchará nadie más; de temas generales, con lenguaje coloquial, muy libres.

Oral: monólogos, grabación en cassettes, etc.

Escrito: diario personal, notas, agenda, comentarios en lecturas, cuentas, apuntes, etc.

• **Ámbito familiar y de amistades:** textos del círculo familiar e íntimo; de temas generales, con lenguaje medianamente coloquial o poco formal.

Oral: conversaciones, diálogos, recitación de poemas, parlamentos breves en situaciones formales y sociales (aniversarios, nacimientos, casamientos, etc.), conversaciones telefónicas, etc.

Escrito: cartas, postales, invitaciones, felicitaciones, participaciones, dedicatorias en regalos, etc.

• **Ámbito académico:** textos de la escuela y de las actividades de formación; todo tipo de temas y de lenguajes, con tendencia a la especialización y la formalidad.

Oral: exposiciones, exámenes orales, entrevistas, diálogos, conferencias, lectura en voz alta, etc.

Escrito: redacciones, exámenes, resúmenes, recensiones, reseñas, esquemas, trabajos, apuntes, tests, murales, comentarios de texto, fichas, etc.

• **Ámbito laboral:** textos del mundo del trabajo; de temas especializados, con lenguaje específico y formal.
Oral: exposiciones, entrevistas, parlamentos breves, conversaciones telefónicas, etc.
Escrito: informes, cartas, currículums, notas, memorias, etc.

• **Ámbito social:** textos públicos, para audiencias numerosas y heterogéneas; medios de comunicación de masas.
Oral: intervenciones en la radio y la televisión, parlamentos en público, reuniones, debates, intervenciones en actos públicos, etc.
Escrito: anuncios, cartas en la prensa, artículos en revistas, notas públicas, avisos, etc.

• **Ámbito gregario:** relaciones con organizaciones públicas y privadas (administraciones, colegios, asociaciones, etc.); temas generales o específicos, lenguajes especializados (comercial, administrativo, etc.)
Escrito: instancias, currículums, formularios, impresos, peticiones, cartas, bandos, leyes, reglamentos, etc.

• **Ámbito literario:** ámbito del ocio; finalidades lúdicas, temas y lenguaje variados.
Oral: tradición oral popular, chistes, películas, teatro, canción, etc.
Escrito: géneros tradicionales de la literatura (poesía, novela, etc.), historieta, etc.

Ya desde sus inicios, uno de los principales objetivos de la lingüística del texto ha sido establecer una tipología científica y exhaustiva de toda esta variación textual. En este sentido, se ha formulado el concepto de *tipo de texto*, opuesto a *clase* o *grupo de textos*, y también a *ámbito de uso*. Mientras estos últimos nombres designan a agrupaciones intuitivas de muestras de discursos, un *tipo de texto* es un modelo teórico, con unas características lingüísticas y comunicativas determinadas, que puede encontrarse ejemplificado en numerosos mensajes reales. A partir de aquí la investigación se ha formulado preguntas como éstas: ¿Cuántos tipos de texto hay?, ¿Cuáles son?, ¿Qué características tienen?, ¿Con qué criterios se determinan?, ¿Qué reglas ha de tener la clasificación de tipos de texto? etc.

Es evidente que la respuesta a todas estas preguntas supondría un salto de caballo para las investigaciones sobre el discurso: se analizarían tipos textuales determinados, las diferencias entre unos y

otros, el grado de complejidad y dificultad de aprendizaje, etc. Además, esta tipología sería también extraordinariamente útil para las disciplinas aplicadas adyacentes: la informática, la psicología, y también la didáctica de la lengua.

En el ámbito de la didáctica, las tipologías de textos son importantes para el currículum y la programación. Para detectar las necesidades de los alumnos, para formular objetivos de aprendizaje o para elaborar programaciones y progresiones de curso, conviene disponer de análisis lingüísticos finos y útiles. En la enseñanza gramatical estos instrumentos eran los contenidos clásicos de fonética/ortografía, morfosintaxis y léxico; pero en un enfoque comunicativo es necesario utilizar también otras unidades más globales y coherentes con el mismo planteamiento didáctico. Por eso las tipologías de textos se usan para establecer el currículum escolar, la programación de un curso o el índice de un libro de texto.

Pero la lingüística del texto no dispone por el momento de ninguna clasificación de textos que satisfaga todas las exigencias científicas y funcionales planteadas. Las diversas propuestas realizadas son valiosas en aspectos concretos, pero no alcanzan la magnitud del problema (Fdez.-Villanueva, 1991). En el campo de la didáctica, la necesidad urgente de aplicar los nuevos enfoques ha llevado a ensayar programas y materiales basados en algunas tipologías. Seguramente las más difundidas y utilizadas son las de Werlich y Adam (1985).

La tipología de Werlich distingue cinco tipos de texto que se caracterizan tanto por factores contextuales (tema, propósito, relación emisor-receptor, etc.) como textuales (opciones lingüísticas, verbos, etc.):

Tipo textual	**Tema**	**Lengua**
Descripción	hechos en el espacio	adverbios de lugar verbos imperfectivos
Narración	hechos o conceptos en el tiempo	adverbios de tiempo verbos perfectivos
Exposición	análisis o síntesis de ideas o conceptos	*ser* + predicado nominal *tener* + compl. nominal
Argumentación	ideas y manifestaciones del hablante	*ser* + negación + adjetivo
Instrucción	comportamiento futuro del emisor o el receptor	imperativo

Estos cinco tipos incluyen todas las manifestaciones verbales. Hay que tener en cuenta que un mismo texto puede incluir dos tipos distintos; por ejemplo, un cuento contiene descripción y narración, o una argumentación puede ser a la vez una narración testimonial de hechos. En estos casos el autor propone crear subtipos mixtos de texto: descripción-narración, argumentación-narración.

Una segunda tipología muy utilizada actualmente en didáctica es la que propuso Adam (1985) haciendo una ampliación de la anterior con los tipos *conversacional*, *predictivo* y *retórico* (el tipo *explicativo* equivale al *expositivo*). Algunas de las propuestas didácticas más modernas utilizan esta tipología como base de la programación (ver *Trèvol-text* de Bordons *et al.* (1987), o los materiales de la Reforma en

TIPOS DE TEXTO	CARACTERÍSTICAS GRAMATICALES	
	Morfología y sintaxis	**Aspectos textuales** (y otros)
Conversación – Lenguaje transaccional: diálogo, discusiones, etc. – La encontramos en los usos orales cotidianos y en algunos textos escritos (teatro, novela...).	– *Pronombres:* personales, interrogativos. –*Adverbios* de afirmación y de negación. – *Enlaces:* puntuación relacionada con la entonación (guiones, comillas, interrogaciones, exclamaciones, etc.).	– *Modalidades:* interrogación, aseveración, exhortación... – *Fórmulas:* excusas, saludos, despedidas, fórmulas de cortesía, etc. – Presencia de códigos no verbales en los textos orales. – Rasgos propios del modo oral: inversiones, omisiones, reiteraciones, etc.
Descripción – De personas físicas y psíquicas, de paisajes, objetos, etc. – La encontramos en textos orales y escritos: monólogos, discursos, postales, noticias, cartas, etc.	– *Adjetivos calificativos:* morfología, posición y concordancia. – *Verbos imperfectivos:* tiempo presente e imperfecto. – *Adverbios* de lugar. – Estructuras de comparación. – *Enlaces:* adverbios, locuciones, etc. – Oraciones de predicado nominal.	– *Sustantivos:* precisión léxica. – *Estructura:* orden en el espacio. · de más general a más concreto. · de arriba a abajo, de izquierda a derecha, etc.
Narración – De hechos, historias; biografías, procesos, etc. – Podemos encontrarla en textos orales y escritos:	– *Verbos perfectivos:* pasado remoto y pasado reciente. - Relación de tiempos verbales.	–*Estructura:* · orden cronológico de los hechos y orden narrativo. (modificaciones);

cuentos, noticias, historiografía, etc.	– *Adverbios* de tiempo. – *Conectores temporales:* conjunciones temporales, locuciones, etc.	· partes de la narración: planteamiento, nudo y desenlace; · punto de vista de la narración: personajes, perspectiva, etc.
Instrucción – Órdenes, exhortaciones, obligaciones, etc. – Podemos encontrarla en recetas de cocina, instrucciones de uso de aparatos, conversaciones orales cotidianas, etc.	– *Uso de la 2ª persona verbal* o de formas paralelas. – Modo imperativo. – Perífrasis de obligación: *haber de* + inf., *ser necesario,* etc. – Ordinales y cardinales.	– *Modalidad:* exhortativa o imperativa. – *Estructura* e información: · orden lógico de los hechos; · información objetiva y precisa; · eventualmente, disposición espacial especial.
Predicción – Previsiones de futuro, textos prospectivos, etc. – Podemos encontrarla en horóscopos, boletines meteorológicos, previsiones económicas, etc.	– *Tiempos verbales:* futuro. – *Adverbios* de tiempo. – Perífrasis de probabilidad: *deber* + inf. – Oraciones condicionales.	– *Estructura:* · distinción en el tiempo futuro: cercano o inmediato y lejano, previsiones a corto, a medio y a largo plazo; · ordenación de la información por temas.
Explicación – Definiciones, exposiciones, etc. – Podemos encontrarla en manuales, tratados, conferencias, libros de texto, etc.	– *Oraciones subordinadas:* causales, consecutivas y finales. – *Conectores:* causa, consecuencia, etc.	– *Estructura:* · organización lógica y jerárquica de las ideas; · exposición analítica y sintética; · uso de gráficos, esquemas y dibujos.
Argumentación – Defensas y acusaciones, críticas artísticas, opiniones, etc. – Podemos encontrarla en discursos orales (conferencias, exposiciones) y escritos (cartas al director, artículos de opinión, etc.).	– Verbos del tipo *decir, creer, opinar*, etc. – Relación entre emisor–receptor; presentación del emisor, tratamiento del receptor. – *Oraciones subordinadas:* causales, consecutivas, adversativas, etc. – *Conectores:* conjunciones causales, adversativas, etc.	– *Estructura:* · estructura de la información por partes o bloques; · relación entre tesis y argumentos; · *Intertextualidad:* citas, referencias y comentarios de otros textos.
Retórica – Función estética. – Conversaciones cotidianas, cartas, poemas, etc.	– *Figuras retóricas sintácticas:* anacolutos, polisíndeton, hipérbaton.	– *Figuras retóricas de contenido:* hipérboles, sinestesia, metáfora, metonimia, etc. – *Juegos de palabras:* dobles sentidos, cacofonías, etc.

Programes i orientacions per als cursos de llengua catalana (nivells de suficiència i proficiència). 1987. Extra *Com*, núm 2. Generalitat de Catalunya.

la Comunidad Valenciana). El esquema de las páginas 336 y 337 recoge los diversos tipos, con sus rasgos lingüísticos y con ejemplos.

Textos académicos

Tal como se apunta en el capítulo de introducción a las habilidades lingüísticas (cf. 6.1.), los usos de la comunicación evolucionan al mismo ritmo que la sociedad. El desarrollo tecnológico (ordenadores, video, telefonía, fax, etc.), la creciente necesidad de grabar y estandarizar las actividades humanas (impresos, informes, memorias, reportajes, parlamentos, etc.), la reconversión profesional (nuevos oficios que sustituyen a los antiguos) y el prolongamiento indefinido de la vida académica (reciclaje permanente), provocan que se incrementen y se diversifiquen los usos laborales y académicos de la lengua. La evolución es especialmente palpable en una habilidad lingüística como la expresión escrita. Los usos personales de la escritura (cartas, postales, diarios personales, etc.), pierden frecuencia mientras la ganan los textos académicos.

Esta modificación de los usos escritos de la lengua es todavía más intensa entre la población juvenil, obviamente porque una de sus principales actividades es la académica. Según varios estudios citados por Shih 1986, las necesidades comunicativas escritas de los jóvenes estudiantes norteamericanos, de nivel superior, son principalmente académicas; es decir, escriben básicamente el tipo de textos que se generan en la escuela. Respecto a nuestros alumnos de educación obligatoria, es también evidente que la mayoría de textos que escriben son académicos, dejando a un lado algunos textos personales puntuales. Y en cuanto al canal oral, también es fácil constatar que las principales situaciones formales de comunicación en las que participan (hablar en público, exposiciones, lecturas en voz alta, etc.), también se producen en la escuela.

Este hecho tiene implicaciones importantísimas en la didáctica, ya que los textos académicos reúnen unas características específicas muy diferentes del resto de discursos, orales o escritos. Fijémonos en el esquema siguiente, que compara los textos del ámbito académico con los personales.

TEXTOS ACADÉMICOS	OTROS TEXTOS
Ex.: *trabajos, exámenes, apuntes, resúmenes, esquemas, exposiciones,* etc.	Ex.: *cartas, postales, avisos, conversaciones, diálogos, etc.*
1. El propósito general de los textos es demostrar conocimientos	El propósito de los textos es muy variado: informar, agradecer, pe-

(evaluación) o exponer los resultados de un trabajo (investigación). Énfasis en el tema.	dir, recordar, etc. Tiene un componente interactivo y expresivo importante.
2. El contenido de los textos proviene de otros textos o de actividades académicas (conferencias, exposiciones, experimentos, etc.). Este tipo de contenido exige una elaboración epistemológica de la información.	El contenido proviene de la experiencia personal del autor.
3. El texto se descontextualiza totalmente del entorno inmediato y de la realidad del alumno.	El texto se genera en el entorno inmediato del alumno y se vincula a un contexto real y concreto.
4. Utilizan un lenguaje objetivo, con léxico preciso y específico.	Utilizan un lenguaje general.
5. Tienen una estructura abierta, poco tipificada, que ha de elaborar el alumno.	Las rutinas sociales determinan las pautas comunicativas (diálogo, conversación) y la estructura de los textos. El alumno tiene que ajustarse a ellas.
6. El destinatario de los textos es casi siempre el profesor y éste tiene poca presencia o ninguna en el texto. Utilizan un registro formal.	El destinatario es variado y específico, según el tipo de texto. El registro se adecúa al destinatario y, por lo tanto, puede ser muy variado.
7. Suele haber limitaciones importantes sobre el proceso de composición de textos: tiempo, obligación de hacerlo en un lugar determinado, sin libros de consulta, individualmente, etc.	No suele haber limitaciones de esta clase.

A la luz del esquema, el dominio de la comprensión y de la producción de textos académicos requiere un tipo de estrategias sustancialmente distintas a las necesarias para procesar textos de otra clase, con un valor interactivo más elevado. Por ejemplo, los primeros requieren unas capacidades cognitivas de selección, esquematización y reestructuración de la información que tienen menor importancia en

las segundas. Asimismo, en las primeras priva la dimensión epistemológica del lenguaje, mientras que en las segundas es más importante la dimensión comunicativa y socializadora; si los primeros textos hacen hincapié en la claridad y el orden de los conocimientos, en los segundos se destaca la interrelación con el destinatario.

Otra diferencia importante entre los dos grupos es el grado de contextualización de los textos (punto 3). En el ámbito personal, el alumno procesa el texto relacionándolo con un contexto real e inmediato para él (sus necesidades, su entorno físico, el tema personal, el interlocutor, etc.). En cambio, en el ámbito académico los textos son más abstractos y totalmente alejados de su mundo, de manera que el alumno tiene que construir y recrear el contexto del texto.

Pongamos un ejemplo: en una carta o en una exposición oral para un amigo sobre las vacaciones de Navidad, hay un tema personal y vivido para explicar, un interlocutor escogido, real y presente (mental o físicamente) que ayuda a afinar el mensaje, una buena motivación y un propósito concreto; el alumno parte de su experiencia personal para producir el texto. En cambio, un examen oral o escrito sobre historia tiene un tema teórico y abstracto, una motivación dudosa y un interlocutor oculto (el maestro) que actúa como censor; el alumno tiene que construir él mismo el contexto comunicativo (estudiar el contenido en los libros, buscarse una motivación, imaginarse al interlocutor, etc.) para poder elaborar el texto.

La especificidad de los textos académicos puede ser seguramente una de las razones técnicas del controvertido y comentado fracaso escolar. Si bien el aprendizaje se vehicula básicamente a través de estos textos, la escuela hace muy poco o nada para enseñarlos a los alumnos, es decir, para desarrollar las capacidades cognitivas requeridas para procesarlos. El área de Lengua pone mucho más énfasis en los demás ámbitos de uso de la lengua (personal, social) que en el académico. Pensemos en el tipo de textos que se suelen trabajar en el aula: noticias, redacciones, cartas, postales, etc. Pocas veces se enseña a hacer un examen, a comparar diversos esquemas hechos sobre un mismo texto o a resumir una exposición.

El auge y la moda repentina que viven los cursos de *técnicas de estudio*, de *aprender a aprender*, proviene precisamente del intento de llenar este vacío. Poniendo énfasis en las técnicas de comprensión, esquematización, registro y transmisión de la información, estos cursos intentan enseñar a los alumnos a procesar los textos académicos básicos, necesarios para poder seguir los aprendizajes de cualquier área del currículum escolar. El problema principal que tienen, a nues-

tro entender, es que se presentan como un elemento añadido o un remiendo, como una materia nueva y distinta de las otras, o, como mínimo, los alumnos pueden percibirlo de esta manera.

Por el contrario, el trabajo de los textos académicos, y el desarrollo de las capacidades que requieren, forma parte del área de Lengua, es un aprendizaje indivisible del resto de aprendizajes lingüísticos: los textos de otros ámbitos, la ortografía, la gramática de la lengua, la lectura, la expresión oral, etc. Desde esta óptica el principal responsable de trabajar estos contenidos en la escuela es el maestro del área de Lengua, pero también lo son los demás, ya que —como suele decirse— todos los maestros son maestros de lengua. La didáctica más moderna ofrece una gran diversidad de propuestas para desarrollar estos textos y sus capacidades en todas las áreas de conocimiento (ver Noguerol 1989, Pallarés Molins 1983, Coll-Vinent 1984, Novak y Gowin 1984, Nisbet y Shucksmith 1986, de Puig 1992).

Recursos didácticos

Resulta fácil apuntar algunas ideas sobre la didáctica del texto, precisamente porque el texto es la unidad mayor y comunicativa de la lengua; pero es más difícil dar orientaciones concretas y completas por la misma interdisciplinariedad del tema. A continuación se exponen algunas consideraciones generales sobre el tratamiento de los textos en el aula de Lengua y algunas ideas para desarrollar propiedades y aspectos textuales concretos. También se pueden consultar los apartados didácticos de cada habilidad lingüística, por lo que respecta al enfoque didáctico de la comprensión y la producción de discursos orales y escritos.

Consideraciones generales

Las orientaciones se agrupan en dos apartados que tratan cuestiones diferentes y complementarias. La selección de textos aborda los criterios para escoger los discursos que se trabajarán en un curso: los ejemplos que pueden ser válidos para plantear ejercicios, cómo hay que presentarlos, qué características han de tener, etc.; este tema se complementa con el capítulo 5 sobre programación. El segundo apartado de ejercicios reflexiona globalmente sobre la didáctica del texto: las actividades que se pueden hacer en cada caso, cómo hay que graduarlas y combinarlas, si han de ser analíticas o globales, de recepción o de producción, etc.

1. *La selección de textos*

La selección de textos para un curso de lengua afecta a todas las muestras lingüísticas que los alumnos tengan que procesar. Es decir: todo aquello que lean y escuchen, incluyendo los libros de texto o las explicaciones del profesor, los dictados, los exámenes, las instrucciones, etc.; y también las propuestas de expresión oral o escrita y la clase de discursos que los aprendices digan o escriban (las redacciones, los debates o las exposiciones).

1.1. *Textos apropiados para los aprendices.* Siguiendo un enfoque comunicativo de la lengua, es esencial que los textos que se trabajen en clase respondan a las necesidades comunicativas y a los intereses de los alumnos. O sea, tenemos que buscar temas que les motiven, que formen parte de su vida o de sus preocupaciones: música, deportes, estudios, etc. También son más apropiados los tipos de textos que forman parte de su forma de vida (cartas, postales, diarios personales, exámenes, exposiciones, comentarios de texto, etc.), más que los tipos alejados (instancias, informes, conferencias, etc.). En este sentido son fundamentales los textos académicos por todos los motivos expresados anteriormente. Los mismos alumnos pueden informarnos de sus intereses a partir de un análisis de necesidades.

1.2. *Textos variados.* Un segundo criterio a tener en cuenta, aunque no sea tan importante como el anterior, es considerar la diversidad y la variación de textos. Desde el punto de vista del alumno, un curso en el que se utiliza toda clase de textos, de cualquier ámbito, autor, tema y características lingüísticas (dialecto, registro, dificultad, etc.) es mucho más enriquecedor y sugerente que otro que solamente incluye un reducido grupo de textos parecidos. Las posibilidades que tiene un alumno de aprender y de mejorar su capacidad comunicativa son mayores en el primer caso.

1.3.*Textos auténticos/preparados/verosímiles.* El dilema entre utilizar textos auténticos, extraídos del entorno cotidiano, o textos simulados o preparados expresamente para la clase de lengua, es ya viejo y hasta incluso clásico en didáctica, ver pág. 237. Los textos auténticos son comunicativos, contienen un lenguaje vivo y actual, tratan de temas corrientes, etc., pero no se adecúan necesariamente al nivel de los alumnos y vehiculan impurezas diversas (mal estado de las copias escritas o de la grabación oral, ruidos, incorrecciones lingüísticas, aspectos que no interesan para la clase, etc.). En cambio, los textos preparados sirven totalmente a la finalidad didáctica para la cual han sido creados, son limpios y puros, pero no tienen la genuinidad y

espontaneidad de los primeros, y, forzosamente, se apartan del uso vivo de la lengua.

Así pues, ¿qué hay que utilizar? ¿Qué clase de textos es mejor? En principio, en un enfoque comunicativo es necesario priorizar los textos auténticos, pero no por eso hay que desterrar los simulados. Una buena selección de textos puede combinar algunas muestras auténticas con otras preparadas. En este sentido el concepto de texto *creíble*, o texto preparado que podría ser auténtico porque se le parece, es muy interesante.

A la hora de presentar los textos en la clase, vale la pena seguir los siguientes consejos:

- Manipularlos lo mínimo posible. Respetar la presentación original (ruidos, voces, formatos, tipografías, dibujos, etc.) y reproducirlos en su forma original con casete o fotocopia.
- Es mejor explicar las palabras difíciles, a pie de página o haciendo un comentario oral, con un sinónimo, que sustituirlos por equivalentes más simples, adecuados al nivel de los alumnos.
- En el caso de los textos simulados, es bueno buscar una presentación que se parezca a la de los auténticos (formatos, voces, caligrafía, etc.)

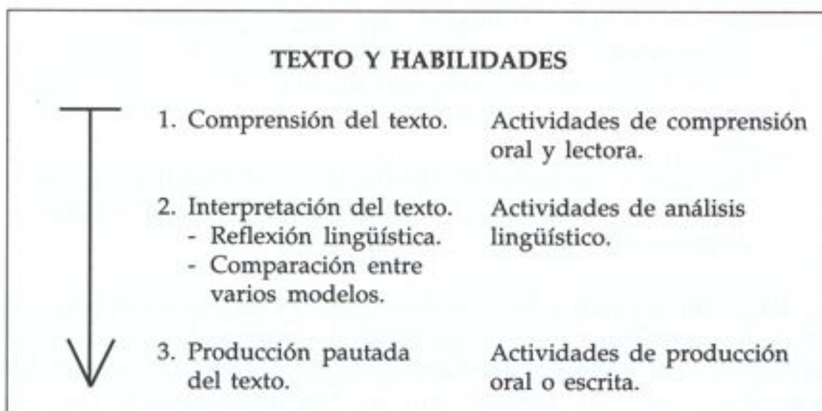
1.4. *Textos completos*. Es importante que los alumnos trabajen con unidades completas y no con fragmentos. La lengua y la comunicación sólo tienen sentido en su globalidad y por eso es más fácil de entender o producir un texto completo que un fragmento aislado. Esto no quiere decir que no puedan ser útiles los ejercicios que trabajan con unidades más pequeñas de la lengua: palabras, frases, etc. Simplemente se trata de no perder de vista la unidad textual y la globalidad de la comunicación. Así, si sólo se puede leer un fragmento de un texto, el profesor puede explicar el resto con pocas palabras, contextualizando el escrito; si sólo se ha de exponer un punto de una charla, conviene centrar primero la exposición. Finalmente, también es útil basarse en fragmentos breves que contienen una cierta unidad o coherencia textual (un párrafo, un grupo de frases, un apartado, etc.).

2. *Ejercicios sobre textos*

Con los textos seleccionados, hay que decidir qué ejercicio o actividad didáctica realizará el alumno en cada caso, es decir, si leerá o escuchará, si analizará algún aspecto lingüístico del discurso, hasta

qué punto será necesario trabajar cada texto, si los alumnos trabajarán por parejas o en pequeños grupos, el tiempo de dedicación, etc.

2.1. *Habilidades receptivas/productivas y texto.* El proceso habitual de trabajo con un discurso se inicia con las habilidades receptivas y acaba con las productivas. Éste es también el proceso normal de aprendizaje: antes de poder producir o hacer algo hay que comprender e interpretar varios modelos que sirvan de ejemplo y de pauta. Es imposible escribir una carta o hacer un esquema, o exponer con orden un tema determinado, si antes no se han leído, escuchado y comentado varios esquemas, cartas y exposiciones orales que den ejemplos. Así pues, una secuencia didáctica lógica para trabajar los textos, ha de respetar los siguientes tres pasos básicos:



TEXTO Y HABILIDADES

1. Comprensión del texto.	Actividades de comprensión oral y lectora.
2. Interpretación del texto. - Reflexión lingüística. - Comparación entre varios modelos.	Actividades de análisis lingüístico.
3. Producción pautada del texto.	Actividades de producción oral o escrita.

Por ejemplo, una buena secuencia didáctica para aprender el tipo de texto descriptivo (descripciones físicas de personas) procedería de esta forma. Primero, los alumnos leerían dos o tres muestras de descripciones, a partir de técnicas de comprensión lectora (preguntas de comprensión, ordenar fragmentos, completar un dibujo, etc.) A continuación, se compararían los textos para extraer sus principales características verbales: orden, tipo de lenguaje, léxico, etc. (preguntas de análisis, clasificaciones, buscar determinadas formas lingüísticas, etc.). Finalmente, los alumnos se iniciarían en la producción de descripciones, primero con ejercicios guiados y simples (completar, acabar o transformar un texto), y después con propuestas más abiertas.

También puede detenerse la secuencia en el primer paso o en el segundo, según el tipo de texto y los objetivos de la clase. Por ejemplo,

si se trabaja con textos que los alumnos deben comprender e interpretar minuciosamente (artículos difíciles, dialectos regionales, etc.), pero que no tienen que llegar a escribir o decir, no hará falta llegar al último paso.

La enseñanza gramatical siempre ha valorado mucho más la reflexión lingüística y la producción (pasos 2 y 3) que la comprensión, de manera que se dedicaba más tiempo y esfuerzo a estas actividades. Mientras la lectura o la comprensión ocupaba escasos minutos o ninguno, la mayor parte de la clase de lengua se llenaba con explicaciones gramaticales y ejercicios de producción (redacción, dictado, etc.). Por el contrario, las teorías más modernas sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje destacan especialmente el papel importantísimo que tiene la comprensión significativa de la lengua y de los textos. En concreto, afirman que no se puede esperar ninguna buena producción lingüística si antes no ha habido un *input* comprensivo (o sea, un trabajo de comprensión de textos) muy rico e intenso (ver Krashen, 1981 y 1984). Por todos estos motivos, hay que dar mucha importancia al paso 1 de la secuencia, presentando muchas muestras de textos a los alumnos y preparando diversos ejercicios para facilitar su comprensión.

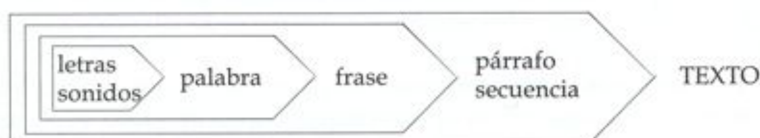
A veces los maestros podemos tener la sensación de que perdemos el tiempo o de que no lo aprovechamos bastante si no explicamos teoría o si los alumnos no producen algo visible (un escrito, un comentario, etc.), y por eso podemos llegar a dar más importancia a los últimos pasos de la secuencia. Así suele pasar, por ejemplo, en los cursos y en las sesiones dedicadas específicamente a la lectura, en los que muy a menudo se centra el trabajo en el comentario de texto o en el análisis del código, en detrimento de la destreza de la comprensión lectora. Esta sensación proviene de la tradición didáctica que hemos recibido, de la valoración escolar y social de los ejercicios, pero no tiene absolutamente ningún fundamento científico.

Un último punto a comentar hace referencia a las actividades del último paso de la secuencia. Conviene graduar las actividades en dificultad, de manera que el alumno se enfrente progresivamente a textos más difíciles, abiertos y que requieran más autonomía personal. Si después de hacer por primera vez el análisis gramatical de un modelo pedimos a los alumnos que produzcan un texto parecido desde cero, libremente, es muy probable que no lo consigan o que los resultados presenten errores graves. Si, en cambio, entre el análisis y la producción final se intercalan ejercicios variados, menos globales, más simples, breves y con pautas (llenar espacios en blanco, completar

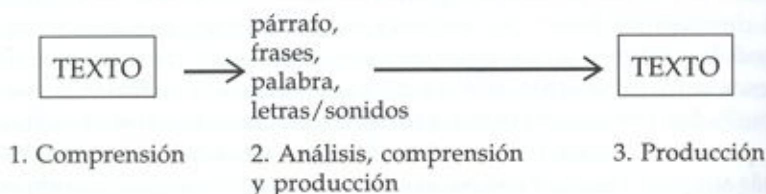
un ejemplo, calcar un texto, etc.), probablemente el camino hacia la producción abierta final será más fácil.

2.2. *Texto y otros niveles de estudio.* El texto no es la única unidad de análisis lingüístico, ni la que posee más tradición didáctica. Disponemos de mucho más material para enseñar letras, sonidos, palabras o frases que textos. Los maestros también tenemos más experiencia en enseñar los niveles más bajos de estudio: nosotros aprendimos lengua de esta manera. Por otro lado, es obvio que el dominio de la comprensión y producción de textos implica el dominio de los niveles lingüísticos inferiores. Sólo se pueden procesar textos si se entienden los sonidos, las palabras y las frases que los componen. Por eso, en la clase de lengua hay que trabajar con todos los elementos anteriores y conviene integrarlos de una forma equilibrada para facilitar el desarrollo de las capacidades comunicativas del alumno. La situación de cada uno de los niveles de análisis en el conjunto de la lengua es la siguiente:

NIVELES DE ANÁLISIS



Una enseñanza global de la lengua debe partir de los niveles más generales de análisis, que establecen los objetivos comunicativos y curriculares, para llegar a los niveles más pequeños, tan importantes como los primeros. Si procedemos a la inversa corremos el riesgo de perder la orientación funcional de la clase y centrarnos en detalles importantes pero parciales. Las letras/sonidos, las palabras y las frases son medios para conseguir procesar textos, que son el objetivo de la enseñanza. El esquema siguiente presenta un modelo de integración de los diversos niveles de análisis verbal:



El estudio de las unidades inferiores de la lengua se sitúa en el segundo paso de la secuencia didáctica, enmarcada en un trabajo específico de textos. La comprensión y la producción inician y cierran el aprendizaje de manera que se garantiza la consecución de objetivos comunicativos. Se parte del texto como unidad de comunicación y se regresa a él después de un proceso de análisis de sus componentes. Desde esta óptica, se puede trabajar la ortografía de la *b/v* o el análisis sintáctico de la frase sin perder de vista los objetivos textuales de la clase de Lengua.

Finalmente, esta combinación de varios niveles de análisis soluciona la oposición tópica entre los ejercicios *analíticos* y los *holísticos* o globales, que también despierta discusiones y comentarios. Las actividades con frases, palabras o letras/sonidos son analíticas porque trabajan con fragmentos de la lengua; en cambio, las actividades con textos o secuencias son holísticas porque utilizan un todo. La combinación de ambas queda dosificada a partir del esquema anterior.

2.3. *Explotación de textos.* Tanto el gran desarrollo actual de la didáctica de la lengua, que ofrece un abanico amplísimo de ejercicios y técnicas, como el mismo enfoque comunicativo centrado en el texto, potencian la tendencia de trabajar a fondo los textos en el aula. Esta tendencia natural, muy lógica y positiva, llevada al extremo puede ser peligrosa e incluso contraproducente. Con muy buena voluntad, los maestros llegamos a desmenuzar un texto en clase, haciendo muchos ejercicios y dedicándole mucho tiempo, con el fin de explotar todas sus posibilidades lingüísticas. En cambio, los alumnos pueden perder interés en un trabajo tan intenso sobre una misma muestra verbal, pueden acabar aborreciéndola y, lo que todavía es más delicado, pueden llegar a desarrollar actitudes negativas o de rechazo contra unos análisis tan profusos. Es también el caso de los primeros cursos de primaria, en los que el trabajo de lengua que se lleva a cabo durante quince días puede estar basado en una misma lectura.

En definitiva, esta tendencia de querer exprimir todo el jugo del texto puede conducir a quemarlo y a agotar a los alumnos. Por el contrario, a causa del gran interés que tiene el incremento de comprensión y el enriquecimiento de los modelos y del *input* para los alumnos (Krashen, 1981 y 1984), es más interesante trabajar con un número elevado y variado de textos, y limitar la explotación didáctica.

1. *Adecuación*. El objetivo global de los ejercicios de adecuación es que el alumno amplíe y estructure su repertorio verbal, que tome conciencia de las diversas opciones lingüísticas que le ofrece la lengua y que aprenda a usarlas con propiedad según las situaciones. A partir del dialecto y del registro familiar y coloquial que dominan los niños y las niñas cuando llegan a la escuela, ésta tiene que ampliar el repertorio verbal y dar pautas de comportamiento para que los alumnos sepan qué lengua han de usar en cada caso. Por eso, los ejercicios se orientan hacia el análisis de la diversidad lingüística y la práctica de la lengua en toda clase de contextos (destinatarios, propósitos y tipos de textos diferentes).

Ejercicios de comprensión y análisis:

- Analizar el nivel de formalidad (ejemplo: *curro/trabajo/ocupación; chorrada/tontería/fruslería*) o el grado de especialización (ejemplo: *le canta el aliento / le hiede el aliento / padece halitosis*) de unas expresiones o de un texto.
- Distinguir las expresiones del idiolecto personal (dialectales, vulgares, de argot, etc.) de las expresiones estándar correspondientes.
- Hacer una lista de las expresiones coloquiales de los alumnos *(esto es muy chuli, supermoderno, película atómica)* y buscar sus equivalentes más formales *(esto es buenísimo, está de moda, es una película impactante)*.
- Analizar los formulismos y las expresiones típicas de determinadas funciones comunicativas (felicitar, expresar dolor, agradecer, saludar, etc.).

Ejercicios de comprensión y producción:

- Escoger la opción lingüística adecuada, entre varias, para una situación determinada. Ej.: dirigirse al director de la escuela, a un amigo, a un desconocido.
- Reescribir un texto con un nivel de formalidad superior o inferior. Ej.: rehacer una carta, una noticia o una nota cambiando el destinatario o el emisor (ejemplo: padres → amigos, médico → róquer, etc.).
- Decidir a qué personas y en qué situaciones hay que usar el tratamiento de *usted* y en qué situaciones el de *tú*.
- Hacer entrevistas, conversaciones y diálogos con el tratamiento de *usted*.

2. *Coherencia.* Los ejercicios de coherencia consisten básicamente en la comprensión (análisis, identificación, interpretación, etc.) y la producción (resúmenes, esquemas, redacción, etc.) de estructuras textuales de información. Es decir, los alumnos manipulan la información de los textos de formas diversas y con objetivos variados. Algunas de las propuestas que se pueden practicar con toda clase de textos son las siguientes:

Ejercicios de comprensión:
- Identificar la estructura de un texto y marcarla gráficamente.
- Buscar las ideas importantes de un texto, de un apartado o de un párrafo.
- Escoger de entre un conjunto de frases o de informaciones las más relevantes para producir un texto determinado.

Ejercicios de comprensión y producción:
- En una lista de frases mezcladas, separar las que tratan de temas distintos.
- Ordenar y agrupar un conjunto de frases para escribir un texto.
- Añadir información nueva a un texto ya elaborado.
- Buscar, seleccionar y estructurar la información para una exposición oral sobre un tema determinado.

• *Los resúmenes y los esquemas.* Hacer resúmenes y esquemas es una de las prácticas más habituales de la escuela, y no sólo de la clase de lengua, sino de cualquier disciplina, porque se considera una *técnica de estudio* para adquirir todo tipo de conocimientos. Aunque se suelen plantear siempre como ejercicios separados del estudio de la lengua, los resúmenes y los esquemas trabajan sobre la coherencia de los textos: seleccionan la información relevante, analizan su estructura, la formulan con pocas palabras y de una forma gráfica, etc. Merece la pena hacer las consideraciones didácticas siguientes.

Muy a menudo pedimos a los alumnos que hagan un resumen o esquema de tal texto, pero pocas veces les explicamos cómo hacerlo. La mayoría de ejercicios de los libros de texto sobre este tema presentan un texto más o menos largo con una instrucción que especifica el producto final que debe conseguir el alumno: un resumen de tantas palabras o un esquema gráfico; pero no se dice nada del camino que hay que seguir para conseguir el objetivo: las microhabilidades necesarias para producir resúmenes o esquemas. Éstas son las más importantes:

- Lectura comprensiva. Discriminar la información relevante de la irrelevante.
- Identificar las palabras importantes: palabras clave, marcadores textuales, etc.
- Marcar el texto: subrayar, anotar, etc.
- Reconocer la estructura del texto y de la información.
- Redactar (con todas sus microhabilidades).
- Utilizar diversos tipos de esquemas: corchetes, decimales, diagramas, ideogramas o mapas mentales, etc.

Son habilidades cognitivas y lingüísticas importantes que no pueden olvidarse en clase. Conviene ir despacio y enseñar a los alumnos a aplicar cada una de estas destrezas, con ejercicios específicos. Se pueden hacer ejercicios de discriminación de la información relevante, de detección de palabras clave, de subrayar las ideas importantes, de completar un esquema, de transformar un resumen en un esquema o un tipo de esquema en otro, etc.

Otro punto importante es el de los modelos. Es conveniente trabajar con ejemplos de resúmenes y esquemas bien hechos, que puedan servir de modelo a los alumnos para ejercicios posteriores. Es mucho más fácil copiar o adaptar un modelo real, que imaginarse cómo puede ser a partir de las indicaciones del profesor. En este sentido son muy útiles los ejercicios de análisis y comentario de resúmenes y esquemas elaborados por los mismos alumnos y hechos por el profesor expresamente; por ejemplo: ejercicios de comparación de dos esquemas o resúmenes sobre el mismo texto para escoger el mejor o para buscar los puntos buenos y flojos de cada uno.

No hace falta ceñir la práctica de los resúmenes y de los esquemas a la lengua escrita ni tampoco a la recepción de textos, aunque éstas sean las situaciones más usuales. Se pueden hacer resúmenes de conferencias, de unos apuntes de una clase, de una salida o de un viaje, etc. Y también se pueden hacer resúmenes y esquemas como guión para una exposición oral, una intervención en público, o también para preparar un examen o la redacción de un trabajo.

• *El párrafo*. Se trata de un concepto muy importante en expresión escrita y que dispone de un buen potencial didáctico. En general, los alumnos suelen tener poca idea sobre el párrafo: no saben qué es, qué características tiene y por qué puede ayudarnos a escribir mejor. Como siempre, el proceso de trabajo consta de comprensión, análisis

y producción. Por ejemplo, la práctica puede iniciarse con la lectura y análisis de los párrafos siguientes:

Párrafo A	**Párrafo B**
No estoy de acuerdo con que los menores de dieciocho años no puedan ir al cine a ver todas las películas. *En general*, creo que es una injusticia que los jóvenes de dieciséis y diecisiete años no puedan hacer lo mismo que los adultos. A esta edad, ya se es suficientemente maduro para entender cualquier película. *En segundo lugar*, en la televisión podemos ver escenas muy violentas y asquerosas y nadie se queja ni se siente herido. *Finalmente*, propongo que se nos deje entrar en el cine si nos acompaña un adulto que se haga responsable de nosotros. *En resumen*, soy de la opinión que la prohibición es injusta y desfasada.	Me gusta tanto ir al cine como leer un libro. *Por una parte*, el cine es muy emocionante, te transporta muy lejos de casa y puedes ir con los amigos y comentarlo después. *Por otra*, leer es una cosa más íntima, para hacer solo y para sentirte tranquilo y romántico. *O sea*, que no sabría qué escoger. Pienso que ha de haber tiempo para todo.

El análisis puede consistir en descubrir la estructura general: las frases iniciales que introducen el párrafo (subrayado continuo), las finales que lo cierran y resumen (subrayado discontinuo), los marcadores textuales o conectores (cursiva) y el orden lógico de las frases. A continuación el alumno puede escribir párrafos parecidos sobre otros temas (salir por las noches, las películas violentas, etc.). Así, adquiere modelos de párrafo que después puede calcar en sus textos.

Se pueden realizar prácticas parecidas con la lengua oral, analizando fragmentos o secuencias de un discurso y reproduciéndolos.

3. **Cohesión.** Los ejercicios generales sobre cohesión se basan en el análisis textual (comprensión) y en la restitución (producción) de los distintos mecanismos de cohesión de un texto. Una buena técnica para hacer descubrir a los alumnos los nexos entre frases consiste en

pedirles que marquen gráficamente en el texto, con signos de color y forma distinta, la red de relaciones anafóricas y conectivas, como en el ejemplo siguiente (Suplemento otoño, núm 27, *Diari de Barcelona*, 3-11-91):

Sant Lleonart

Conten que sant Lleonart volia fundar un monestir i
Ø va anar a demanar un bocí de terra al rei . El
sobirà va oferir-li tot un reialme però el sant
el va rebutjar i Ø va dir que només volia Ø
la terra que pogués recórrer el seu ase en una nit.
Per aquesta raó se 'l tenia pel patró dels rucs i ases,
i hom l' invocava perquè Ø vetllés per la salut
d'aquests animals.

Anàfora 1 □ Sant Lleonart
Anàfora 2 terra
Anàfora 3 △ rei
Anàfora 4 ▽ ase
Conectors

El ejercicio básico de producción de cohesión consiste en relacionar entre sí las diversas frases que forman un texto y que previamente han sido rotas y mezcladas. Por ejemplo:

Escribe un texto a partir de las frase siguientes. Puedes hacer todos los cambios gramaticales que quieras, pero debes respetar toda la información.

- *San Leonardo quería fundar un monasterio*
- *San Leonardo fue a pedir un trozo de tierra al rey*
- *El rey ofreció a San Leonardo todo un reino*
- *San Leonardo rechazó el reino*
- *San Leonardo dijo que sólo quería la tierra que pudiese recorrer el asno de San Leonardo en una noche*
- *Por esta razón se tenía a San Leonardo como patrón de los burros y de los asnos*
- *Todo el mundo invocaba a San Leonardo para que San Leonardo velase por la salud de los burros y de los asnos*

Estos ejercicios hacen especial hincapié en la propiedad general de la cohesión, pero también se pueden preparar materiales que se concentren en concreto en cada uno de los mecanismos gramaticales: la anáfora, la conexión, etc. La mayoría de estos ejercicios consisten en restituir el elemento lingüístico manipulado y se denominan ejercicios de reparación de textos.. Los ejemplos siguientes utilizan el mismo texto de San Leonardo, con el fin de poder comparar las diversas versiones:

Anáfora. Pronombres y elisión.

El texto siguiente repite muchas veces la palabra *San Leonardo* sin que sea necesario. Táchala siempre que se pueda suprimir o sustitúyela por pronombres cuando sea posible.

Cuentan que San Leonardo quería fundar un monasterio y San Leonardo fue a pedir un trozo de tierra al rey. El soberano ofreció a San Leonardo todo un reino, pero San Leonardo lo rechazó y San Leonardo dijo que sólo quería la tierra que pudiera recorrer el asno de San Leonardo en una noche. Por esta razón se tenía a San Leonardo como patrón de los asnos y de los burros, y todo el mundo invocaba a San Leonardo para que San Leonardo velase por la salud de estos animales.

Anáfora. Sinónimos.

Sustituye las palabras subrayadas por expresiones que tengan el mismo significado y que puedan encajar bien en el texto.

Cuentan que San Leonardo quería fundar un monasterio y fue a pedir un trozo de tierra al rey. El rey le ofreció todo un reino, pero San Leonardo lo rechazó y dijo que sólo quería el reino que pudiese recorrer su asno en una noche. Por esta razón se le tenía como patrón de los burros y de los asnos, y todo el mundo lo invocaba para que velase por la salud de los burros y de los asnos.

Conexión.

Rellena los espacios en blanco con las palabras adecuadas.

Cuentan que San Leonardo quería fundar un monasterio ______ fue a pedir un trozo de tierra al rey. El soberano ofreció a San Leonardo todo un reino, ________el santo lo rechazó ______dijo que sólo quería la tierra _____ pudiera recorrer su asno en una noche. Por esta razón se tenía a San Leonardo como patrón de los asnos y de los burros, ____todo el mundo lo invocaba _____ velase por la salud de estos animales.

4. *La puntuación*. Uno de los primeros objetivos didácticos de este apartado es concienciar a los alumnos de la importancia y del valor normativo y expresivo que la puntuación tiene en un texto. Muy a menudo los alumnos demuestran un desinterés y un descuido preocupantes por este tema, causados seguramente por las vacilaciones y la inseguridad que también tenemos los maestros (poca formación, falta de estudios y de materiales didácticos, etc.), que nos lleva a no tratar la puntuación en clase de acuerdo con su importancia. Si maestros, y alumnos por extensión, no valoramos suficientemente este apartado, es muy difícil que llegue a dominarse. Paralelamente, conviene que los alumnos empiecen a distinguir, comprender e interpretar la función y la utilidad de cada signo; que empiecen a usarlos con propiedad en textos simples, y que acaben dominándolos plenamente en cualquier contexto. Con este objetivo, hay que tener en cuenta los puntos siguientes:

• Algunas veces, en los trabajos habituales de la clase (dictados, corrección de redacciones, comentarios de texto, etc.) se deja de lado

la puntuación: no se tiene en cuenta en la corrección o, simplemente, no se comenta. De esta manera se está fomentando subconscientemente la idea de que la puntuación es poco importante y no cuenta en la valoración global de la lengua. Por el contrario, es conveniente trabajarla como un elemento más del texto, siempre que sea necesario, en cualquier actividad. En los dictados, se puede pedir a los alumnos que se fijen en la entonación y que escriban los signos correspondientes. En las redacciones y en los comentarios, también es importante dedicar tiempo a hablar de la puntuación.

• Hay que graduar los ejercicios de puntuación en dificultad, como cualquier otro contenido lingüístico. Un ejercicio de puntuar un texto completo puede resultar muy difícil si antes no se han hecho actividades receptivas de conocimiento y análisis de los signos, o ejercicios parciales sobre un solo signo. Para este fin, son útiles los textos en los que sólo se ha de añadir un tipo de signo: la coma, el punto, la coma de incisos, el guión, etc.

• Los ejercicios y los textos para trabajar han de ser breves. Los signos de puntuación son frecuentes en la lengua escrita, de manera que un párrafo breve es suficiente para ejercitar un aspecto determinado. En cambio, un texto excesivamente largo puede llevar al cansancio.

Algunos de los ejercicios que se pueden realizar son los siguientes:

Ejercicios de comprensión y análisis
- Analizar la función de los signos en frases, párrafos o textos breves.
- Clasificar los signos según su función; comas de enumeraciones, de incisos, de inicio de subordinada, de cambio de orden de las palabras, etc.
- Leer en voz alta un texto, poniendo énfasis en la entonación a partir de los signos gráficos de puntuación.

Ejercicios de producción
- Poner algún signo de puntuación (coma, punto y seguido, interrogantes, etc.) en un texto del que se han quitado anteriormente.
- Buscar los párrafos de un texto en el que se han eliminado los puntos y aparte. (También es un buen ejercicio de coherencia y comprensión lectora).

- Relacionar la puntuación y la entonación. Puntuar un texto según la entonación del maestro al leerlo en voz alta. Transcribir por escrito pequeños discursos orales utilizando el casete.
- Relacionar la puntuación y la sintaxis. Añadir aposiciones a un texto, cambiar el orden de las palabras, repetir elementos y escribirlo con los signos convenientes.
- Pasar un texto de estilo indirecto a directo o viceversa.
- La frase mimética: escribir frases calcadas de otra, respetando los signos de puntuación.

5. *Estilística*. La propiedad de la estilística afecta a todos los recursos expresivos de la lengua (gramática, léxico, sintaxis, cohesión, etc.) y debe ser un objetivo general de toda la clase de Lengua. Se trabaja con toda clase de ejercicios de comentario de texto, de expresión oral y escrita, o de léxico y morfosintaxis, y es difícil proponer actividades específicas.

En cambio, es obvio que el estilo y el grado de elaboración de un texto está relacionado con el proceso de trabajo del alumno: con la composición y con las diversas estrategias que se utilizan: anticipación, reescritura, revisión, autocorrección, etc. Los alumnos que exponen un tema de una forma coherente, con el léxico preciso y una sintaxis madura, es porque han preparado meticulosamente la intervención: se han hecho un guión, han seleccionado el tema, han ensayado antes, etc. Por el contrario, los alumnos que sólo pueden hacer una exposición pobre, con un lenguaje reiterativo y coloquial y una sintaxis simple, suelen ser los alumnos que han preparado poco o nada el parlamento: a los que les da pereza hacerse un guión o buscar los términos específicos del tema y, en definitiva, los que acaban improvisando como buenamente pueden. Podríamos encontrar ejemplos parecidos con la lengua escrita.

Por todo esto, el trabajo estilístico ha de poner un énfasis especial en las actitudes y en las habilidades para procesar textos. Ha de intentar que el alumno desarrolle los hábitos de autocorrección, revisión y mejora de sus textos, tanto en la producción como en la comprensión. (Para propuestas concretas, consultar los apartados didácticos de las habilidades lingüísticas y el sistema de la lengua.)

6. *Presentación*. El objetivo más importante de este apartado es que el alumno aprenda progresivamente las diversas convenciones sociales que regulan la presentación de textos, tanto orales como escritos, y que se acostumbre a respetarlas en sus actuaciones lingüísticas. Por

ejemplo, debe aprender a no interrumpir a alguien que habla, a mirar al interlocutor, a escribir con una caligrafía inteligible, a dejar márgenes en las hojas escritas, etc.

Estos objetivos dependen más de una actitud general del maestro y de una organización de la clase, que de un ejercicio concreto. Por ejemplo, los alumnos se acostumbrarán mejor a hablar en público (de pie, delante de la audiencia, mirándola, etc.), si tienen que hacerlo siempre así en las intervenciones largas en clase, que si se les deja hablar habitualmente desde su sitio y sólo un día puntual se hace un ejercicio de hablar en público, que les exija salir a la pizarra. Por eso, es muy importante que el maestro plantee unas reglas bastante estrictas sobre presentación de textos en clase, que las mantenga durante todo el curso y que ayude a corregir las desviaciones de los alumnos. Aunque no hay que confundir esta creación de pautas con un planteamiento autoritario de la clase.

Algunas ideas para trabajar explícitamente este tema son:

Ejercicios de presentación oral

- Fomentar pautas concretas de comportamiento en el aula: levantar la mano para intervenir, ponerse de pie cuando se habla a la clase, respetar los turnos de palabra, escuchar en silencio, intervenir en el momento oportuno.
- Exposiciones orales. Explicar a los alumnos cómo se han de comportar, poner ejemplos (el mismo maestro o un video), hacer prácticas y evaluarlas.
- Preparar ejercicios pautados de expresión oral, en los que los alumnos tengan que ceñirse a unas reglas determinadas: turnos de palabra, réplicas, etc.

Ejercicios de presentación escrita

- Toda clase de ejercicios de caligrafía.
- Formato y tipografía. Explicar las convenciones escritas más importantes (márgenes, título, separación de párrafos, líneas rectas, etc.), practicarlas y evaluarlas con la clase.
- En niveles más elevados, trabajo sobre la presentación de los principales tipos de textos: postales, cartas, instancias, currículums, etc.

Evaluación

Los métodos de evaluación para las propiedades textuales y para la globalidad del texto no varían demasiado de los ejercicios que se

han citado. Así, se puede pedir al alumno que rebaje el grado de formalidad de un escrito, o que simule un parlamento en la radio o la televisión, para medir su capacidad de adecuación; que haga un esquema de un artículo o de una conferencia (coherencia); o que señale gráficamente las relaciones de cohesión en un escrito, como en el ejemplo anterior.

En todos los casos se evalúa el conocimiento de una o más propiedades textuales aplicadas a una habilidad lingüística. Así, en los ejemplos anteriores el alumno debe leer y reescribir, hablar, leer o escuchar y leer, respectivamente. De hecho, ya que el texto es la máxima unidad discursiva, la única manera de medirlo es a través del uso receptivo o productivo. Consultar, pues, los apartados de evaluación en las cuatro habilidades, con ejemplos y comentarios de pruebas y ejercicios diversos.

Para leer más

BERNÁRDEZ, Enrique. *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid. Espasa-Calpe. 1982.

Con más de diez años, sigue siendo actual y muy útil: una de las mejores introducciones al tema.

STUBBS, Michael. *Análisis del discurso*. Madrid. Alianza Ed. 1987.

Aproximación interdisciplinaria al estudio del discurso, desde la sociolingüística, la antropología y la filosofía del lenguaje. Basado sobre todo en el lenguaje oral, contiene ejemplos analizados del ámbito de la enseñanza.

VAN DIJK, Teun A. *La ciencia del texto*. Barcelona. Paidós. 1983.

Otra aproximación global al concepto de texto, de uno de los autores fundamentales. Pone énfasis en el estudio de las estructuras textuales y su procesamiento.

7.3. Morfosintaxis

Paradigmas y sintagmas

La morfología y la sintaxis son el corazón de la gramática. Si el léxico nos proporciona las piezas de la comunicación, y la pronunciación y la ortografía nos ofrecen su imagen visual y sonora, la morfosintaxis establece las reglas estructurales del juego, nos indica cómo hay que usarlas. Por eso lo que se entiende principalmente por gramática es morfosintaxis, y de aquí que hayamos preferido titular así este apartado.

Durante mucho tiempo, la enseñanza de la gramática se ha basado en la memorización de las formas gramaticales. ¿Quién no recuerda los tiempos en los que teníamos que recitar de memoria las preposiciones y las conjunciones? Los verbos eran especialmente traumáticos: los presentes, pasados y futuros no presentaban problemas graves, pero algunos eran francamente extraños. El profesor pronunciaba las palabras mágicas: el nombre de un tiempo verbal, y, evidentemente, el nombre de un alumno que debía conjugarlo en voz alta.

Podemos dividir en dos grandes grupos las relaciones entre las formas lingüísticas: las relaciones *paradigmáticas* y las relaciones *sintagmáticas*. Las primeras son las que determinan las unidades que pertenecen a la misma categoría y, por lo tanto, son listas que, en principio, no funcionan como signo lingüístico hasta que no están acompañadas de otras unidades con las cuales establecen relaciones sintagmáticas: sintagmas y oraciones, básicamente.

Los enfoques tradicionales a los que aludíamos anteriormente se basaban en la transmisión de paradigmas, de listas que los alumnos tenían que memorizar y recitar en la clase. Podía ser, por ejemplo, que

dos unidades que en un texto pueden desempeñar la misma función (los conectores *consiguientemente* y *por lo tanto*, por ejemplo) no aparecieran nunca juntos ni relacionados a ojos del alumno.

Esta tradición es la responsable, por ejemplo, de la separación excesiva entre morfología y sintaxis. El grado de abstracción y de teorización necesario para definir las formas gramaticales (artículo, sustantivo, adjetivo, verbo, etc.), sin tener en cuenta su función, es un esfuerzo excesivo e inútil para un alumno que, en definitiva, sólo tiene que construir oraciones correctas y coherentes.

El aprendizaje memorístico de reglas y paradigmas de gramática no garantiza el dominio práctico de las estructuras gramaticales (ver Tusón, 1980). Las unidades lingüísticas cobran significado mediante el contacto con otras unidades. El estudio de los paradigmas no puede incluirse en un aprendizaje significativo porque no está directamente relacionado con la comprensión y la expresión. Por el contrario, las formas adquieren todo su sentido en el contexto lingüístico y comunicativo en el que aparecen, y es así como hay que aprenderlas.

Objetivos y deficiencias

Seguramente si preguntamos a personas de la calle qué significa saber gramática o morfosintaxis, las respuestas que obtendríamos serían: *"saber lo que es correcto y lo que no lo es, conocer los conceptos o la terminología gramatical, la normativa, las conjugaciones verbales, hacer análisis sintáctico, etc."*. En cambio, la mayoría de lingüistas y de maestros están de acuerdo en que estos conocimientos son estériles si no pueden aplicarse al uso cotidiano de la lengua, a la comunicación. Dominar la morfosintaxis significa mucho más que conocer las formas de las palabras y cómo se combinan: significa saber aprovechar estos conocimientos para comprender y expresarse mejor. De poco sirve recordar de memoria conjugaciones verbales o diagramar el análisis sintáctico de una oración si después no podemos aprovechar estos mecanismos para hablar y escribir con mayor precisión y claridad.

Una misma idea puede expresarse de infinitas maneras. El inmenso caudal expresivo de la lengua nos ofrece mecanismos variadísimos para perfilar todos los detalles de lo que queremos decir. Así, a título de ejemplo, una relación de causa-consecuencia puede formularse con las siguientes frases, entre otras, de las más simples a las más complejas:

- *El conejo vio al cazador. El conejo se escondió en la madriguera.*
- *El conejo vio al cazador y se escondió en la madriguera.*
- *El conejo, que vio al cazador, se escondió en la madriguera.*
- *El conejo se escondió en la madriguera porque/ya que/puesto que había visto al cazador.*
- *Al ver al cazador, el conejo se escondió en la madriguera.*
- *Escondido en la madriguera, el conejo había visto al cazador.*
- *Si no hubiera visto al cazador, el conejo no estaría escondido en la madriguera.*
- *¿Había visto al cazador, el conejo escondido en la madriguera?*
- *El conejo se hubiera escondido en la madriguera si hubiese visto al cazador.*
- *La visión del cazador hizo que el conejo se escondiera en la madriguera.*
- *En la madriguera estaba escondido el conejo a causa del cazador que había visto.*
- *El cazador fue visto por el conejo, que se escondió en la madriguera.*
- Etc.

El usuario de la lengua que es competente gramaticalmente, que domina los recursos morfosintácticos, sabrá escoger la forma más adecuada a sus intereses. Sabrá aplicar sus conocimientos sobre conjunciones de causa-consecuencia, relativos o condicionales, al uso real de la lengua en situaciones espontáneas. Saber morfosintaxis es exactamente esto.

En cambio, muchos de nuestros alumnos, que pueden haber recibido más o menos instrucción gramatical, demuestran un dominio más limitado de los recursos morfosintácticos. Es probable que sean incapaces de producir espontáneamente algunas de las frases anteriores, aunque puedan analizarlas y repetir aisladamente sus formas. A la hora de expresar la misma idea, son prisioneros de sus limitaciones verbales y no pueden construir significados tan precisos o sutiles.

Y aún más, la prosa escrita y el discurso oral de nuestros alumnos presentan a menudo un conjunto variado de rasgos que demuestran las carencias que sufren. Esta pobreza morfosintáctica se manifiesta mediante varios "síntomas" bastante habituales, algunos de los cuales se recogen en esta lista no exhaustiva:

1. *Anacoluto.* Oración incompleta o incoherente por causas diversas:
   - Ausencia de un elemento imprescindible en la estructura de la frase: sujeto, objeto, etc. Ej.: *"Cleopatra, que era la reina de los egipcios y que fue amiga de los romanos, antes del nacimiento de Cristo."*

- Falta de concordancia sujeto-verbo, o de régimen verbal entre verbo-objeto, etc. Ej.: *"El imperio de los romanos, que se extendía desde Gran Bretaña hasta África, conquistaron toda la península Ibérica."*

2. *Frase inacabada.* Se empieza una frase pero se abandona a la mitad para empezar otra. También se llama falsa entrada. Ej.: *"Los vecinos que vimos... ¿Crees que venían a decírmelo?"; "Jorge dijo que... Tiene la opinión de que todo es mentira."*
3. *Frase simple o empobrecida.* Incapacidad de construir oraciones complejas o extensas, con subordinadas, conexiones de causa-consecuencia, condicionales, consecutivas, concesivas, etc. El autor usa siempre oraciones simples y cortas, en modo indicativo (como las primeras en la lista anterior).
4. *Repetición sistemática de conectores.* Poca variación en el uso de conjunciones y conectores. Ej.: *"Y entonces el rey dijo que sí, y ordenó que vinieran todos sus hijos, y les dijo que les quería mucho, y repartió su reino entre ellos y todos fueron muy felices..."*
5. *Formas coloquiales o vulgares.* Ex.: *"Es la casa que fui el domingo, esta".*
6. *Frases complicadas.* Frases excesivamente complejas, con subordinadas e incisos, con problemas de cohesión interna, de referentes anafóricos, de puntuación, etc.
7. *Mal uso de la puntuación.* Problemas diversos de puntuación del texto, que se relacionan con cuestiones sintácticas:

   - Coma entre sujeto y verbo o entre verbo y complementos.
   - Ausencia general de puntuación.
   - Incisos sin comas, guiones o paréntesis.
   - Comas en lugar de puntos.

Estas características son habituales en el lenguaje oral espontáneo y, por eso mismo, tolerables. Las limitaciones morfosintácticas quedan paliadas por la negociación constante de significados, la interacción y los códigos no verbales (gestos, expresión facial, etc.) propios de la conversación plurigestionada. Pero los discursos monogestionados y descontextualizados (parlamentos y escritos) no disponen de estos recursos complementarios y exigen un desarrollo gramatical más elaborado. En estos textos, la lengua, la morfosintaxis, es el único instrumento posible para vehicular el significado de manera clara y precisa.

Por eso, los alumnos con limitaciones gramaticales suelen tener problemas en este último tipo de textos, aunque puedan conversar con bastante fluidez. Hacen exposiciones orales muy precarias y les cuesta escribir redacciones, exámenes o trabajos de cualquier tipo. Cuando lo hacen son incapaces de construir significados complejos, de definir relaciones de causa-consecuencia, o de matizar y modular los pensamientos según su voluntad. La pobreza morfosintáctica se pone de manifiesto y acaba reduciendo la capacidad expresiva del individuo.

Por todos estos motivos, la enseñanza tradicional de la gramática por la gramática, como objetivo en sí misma, debe dejar paso a un enfoque centrado en la mejora de las capacidades comunicativas. Solamente tiene sentido diseccionar la frase, estudiarla y aprender conceptos teóricos si el alumno es capaz de proyectar estos conocimientos en la comprensión y la producción mediante las cuatro habilidades lingüísticas. A título de orientación, los siguientes objetivos generales definen la función que debe tener la gramática.

Los objetivos morfosintácticos de la clase de lengua son:

1. Estudiar las formas y las estructuras gramaticales que el alumno ya utiliza y elaborarlas lingüísticamente, es decir, darles nombre, y afinar y rentabilizar su uso.
2. Presentar al alumno las estructuras que aún no domina. Estudiar su funcionamiento y ejercitarlas, primero con las habilidades de comprensión y después con las de producción.
3. Ejercitar al alumno en la manipulación práctica de las formas lingüísticas y de los fenómenos sintácticos. El alumno tiene que saber combinar, clasificar, sustituir, modificar, modalizar, ordenar, enfatizar, repetir, etc. las palabras de la frase.
4. Iniciar al alumno en el dominio de los conceptos gramaticales básicos e imprescindibles para conseguir los puntos anteriores.

Globalmente, la finalidad última de la enseñanza de la gramática debe consistir en ampliar la gramática implícita que ya posee el alumno y explicitarla, para hacerla más funcional y práctica como instrumento de comunicación.

Para ampliar contenidos de morfosintaxis, es útil consultar, entre otros, Mattews (1974) para la morfología, y Gili y Gaya (1973), D'Introno (1982), Hernanz y Brucart (1987), Sells (1985) y Radford (1981), para la sintaxis. Respecto a la aplicación didáctica, Camps (1986) ofrece reflexiones muy útiles y da ideas para la escuela básica, entre los 5 y los 10 años. También son interesantes Fernández (1987), y de Rosetti y de Gregorio (1992).

Las actividades gramaticales deberían superar el obstáculo que supone estudiar gramática como lo hacen los lingüistas. Tiene que haber una manera de estudiar gramática para aprender lengua, es decir, una aplicación pedagógica adecuada a los objetivos de aprendizaje. Además, en las actividades didácticas no podemos aislar fenómenos que afectan a todo el discurso. Por ejemplo, la semántica solamente se había estudiado en relación con el léxico. Ahora podemos hablar de semántica del texto y de la frase.

Algunas ideas para trabajar la morfosintaxis de una manera más global y más real son:

- Introducir siempre los elementos contextualizados y no aislados.
- Extraer ejemplos del lenguaje vivo de la clase y del entorno social inmediato.
- Rentabilizar los aprendizajes: abordar conjuntamente los aspectos ortográficos y morfológicos que se interrelacionan (formas de imperfecto y *b/v*, verbo *haber* y *h*, etc.), los morfosintácticos y semánticos (conjuciones y relaciones causa-consecuencia, etc.), etc.
- Relacionar morfosintaxis y tipos de texto.
- Relacionar morfosintaxis y elementos textuales.
- Relacionar la corrección gramatical con las fases de elaboración del texto, especialmente en la redacción.
- Desarrollar la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua como hecho global.

En cuanto a los niveles de aprendizaje, hay que distinguir entre los primeros niveles de educación y las etapas posteriores. Los ejercicios gramaticales tienen que ir ganando en abstracción, teoría y terminología en las etapas más avanzadas, mientras que en los primeros niveles tienen que ser muy prácticos y funcionales.

¿Cómo se enseña morfosintaxis a los más pequeños? No olvidemos que los niños llegan a la escuela con conocimientos gramaticales. A través de su exposición al medio lingüístico, han ido asimilando las reglas de funcionamiento de la lengua con un grado de perfección sorprendente. Las actividades de clase deberán orientarse a completar la adquisición de estas estructuras con actividades que partan de la lengua que les es más próxima, pero que al mismo tiempo amplíen y diversifiquen los modelos que reciben.

Los niños y niñas pueden observar la lengua muy pronto, experimentar e incorporar nuevas soluciones a su expresión, al tiempo que pueden completar el dominio del código oral con la adquisición del código escrito. El trabajo gramatical deberá basarse, sobre todo, en el descubrimiento de cómo funciona la lengua, mediante la observación de frases y textos, y puede consistir en actividades que exijan comparar, relacionar, clasificar, segmentar, unir, cambiar el orden, inserir, completar, etc.; procesos similares a los que incluye la producción de textos.

No es necesario que estas actividades incluyan terminología ("etiquetas") para las unidades y los fenómenos. En los ciclos posteriores se podrán completar con metodologías de análisis gramatical más sofisticadas y precisas. Veamos un ejemplo de ejercicio gramatical para los más pequeños, extraído de Camps (1986). Se parte de un dibujo que se va completando y sirve de contexto para una producción verbal que también se va ampliando:



I. –¿Qué es?
–Un león.

II. –¿Cómo es?
–Muy feroz.
–Podemos decirlo todo junto.
–Un león muy feroz.



III. –¿Qué hace el león feroz?
–Se quiere comer a un conejo.
–Ahora todo junto.
–Un león muy feroz quiere comerse a un conejo.



IV. –¿Dónde están el león y el conejo?
–En medio de la selva.
–En medio de la selva, un león muy feroz quiere comerse a un conejo.

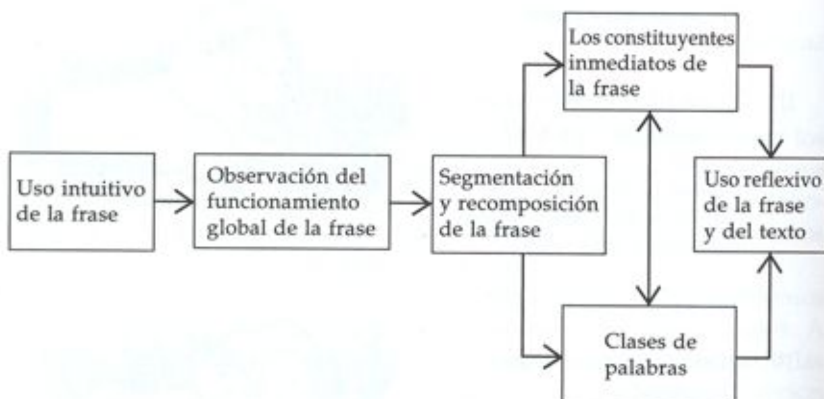
En actividades de este tipo el niño, con la ayuda y el incentivo de la interacción verbal con el maestro, va conectando elementos oracionales. Son recursos de comunicación real que se aplicaban a menudo en la escuela, sin tener conciencia de su valor "gramatical".

El análisis sintáctico

El análisis sintáctico es un tipo de ejercicio tradicional en las clases de lengua. En la introducción de este capítulo ya hemos sugerido que a menudo los procesos de análisis que se exigen a los alumnos son inadecuados, relativamente útiles y, sobre todo, que unos métodos y una terminología excesivamente complejos pueden resultar un obstáculo infranqueable para alcanzar la comprensión de las estructuras lingüísticas y, obviamente, su posterior aplicación práctica.

Pero también hemos dicho que la reflexión sobre el funcionamiento de las reglas gramaticales es una actividad que mejora el conocimiento de la lengua y la estructuración del pensamiento. Se puede hacer análisis sintáctico en la clase, pero en la medida adecuada y en los niveles apropiados. Y no es necesario hacerlo como lo harían los científicos. Busquemos sistemas que tengan una buena aplicación pedagógica, no sistemas teóricos que expliquen toda la complejidad de cada oración.

Camps (1986) muestra en el siguiente esquema la relación que debe existir entre *uso* y *análisis de la lengua:*



Hay que realizar la observación y el análisis morfosintácticos sobre los usos lingüísticos del alumno, de manera que la expresión intuitiva y débil se convierta en un dominio pleno y reflexivo de los

mecanismos de la lengua. El análisis solamente cobra sentido aplicado a la mejora de la expresión.

A continuación presentamos cuatro sistemas gráficos que han sido utilizados en épocas diferentes. Los cuatro pueden ser de utilidad según cuales sean los objetivos de la actividad.

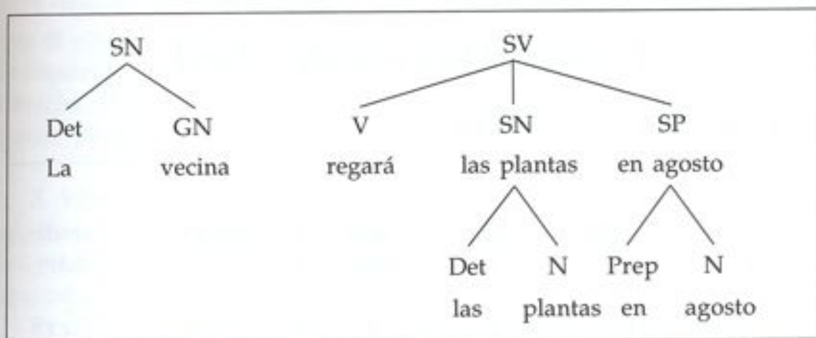
1. Método tradicional: subrayar

¿Los	conocimientos	gramaticales	mejoran	el	dominio	de	la	lengua?
art	nombre	adj	verbo	art	nombre	prep	art	nombre

Hemos prescindido de la terminología (*acusativo, nominativo,* etc.) que se utilizaba en las épocas pretéritas, cuando se usaba este sistema. Es una representación gráfica poco ilustrativa ya que no se deduce ninguna relación de dependencia entre los elementos. Se suponía que el alumno conocía las funciones de cada forma.

No obstante, este sistema puede ser útil cuando el objetivo de la actividad sea solamente identificar algunas formas gramaticales. Por ejemplo: *Subraya el núcleo de los siguientes sintagmas nominales. Identifica el antecedente de los relativos de estas oraciones,* etc.

2. Los árboles invertidos



Este método se utilizó mucho en los primeros libros de texto basados en gramáticas estructuralistas. Es analítico y parte de la oración para llegar a las unidades morfológicas aisladas. También prescindimos de las diversas terminologías al uso, que dependían de cada corriente lingüística y de las modas: *modificador* por *determinante, enlace* y *término* en los sintagmas preposicionales, etc. Los ejemplos más clásicos parten del análisis funcional (*sujeto, predicado, objeto direc-*

to, etc.) y, en el último nivel arbóreo, en las palabras sueltas, se añade la descripción morfológica de las unidades.

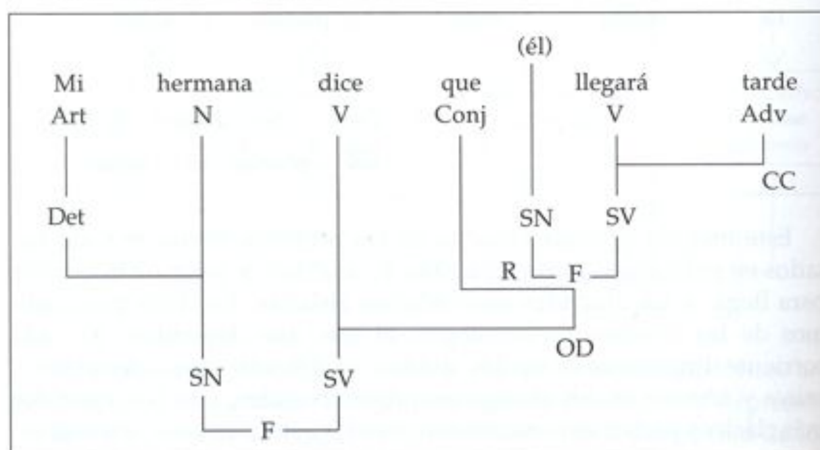
3. Las cajas de Hocket

Este	chico	es	primo	de	Pedro
Este	chico	es	primo	de	Pedro
Este	chico	es	primo	de	Pedro
			primo	de	Pedro
				de	Pedro

Es un sistema gráfico y muy comprensible. Marca las relaciones por inclusión, más que por dependencia. También es algo laborioso y, si se escribe encima o debajo el nombre de las formas o las funciones, puede complicarse un poco. Pero resulta útil cuando se quieren analizar solamente las relaciones de inclusión en una oración compleja. También se han propuesto versiones con paréntesis y corchetes.

[[Este chico] [es (primo) (de Pedro)] **]**

4. Los árboles "del derecho"



Este sistema ha ido ganando en difusión y prestigio durante los últimos años. Resulta tan esclarecedor como los árboles invertidos, pero es más cómodo porque no hay que copiar las formas a cada nivel arbóreo. Además, la estructura permite introducir información más o menos exhaustiva según se pretenda que el análisis sea más o menos completo (forma, función, tipo de subordinada, etc.). Para una explicación más exhaustiva y ejemplificada del método de análisis y de su aplicabilidad didáctica, consultar Desclot (1979) y Tusón (1980).

La construcción de la frase

A menudo los ejercicios gramaticales con oraciones consisten simplemente en analizar frases o sintagmas, escogidos previamente como ejemplos de estructuras sintácticas. Además de estas actividades, en la clase es necesario, sobre todo, practicar la producción de oraciones, que es en definitiva la habilidad gramatical más importante que los alumnos necesitan para elaborar textos.

A continuación exponemos algunos ejercicios de morfosintaxis especialmente indicados para trabajar la construcción de la frase de una manera activa y práctica.

1. *Relacionar sintagmas.* Se pueden presentar dos columnas en las que el alumno tendrá que relacionar con una flecha los sintagmas de la izquierda que pueden formar una oración si se unen con los de la derecha. Hay que aplicar básicamente criterios de concordancia. Se puede pedir que escriban las frases resultantes.

2. *Vestir la frase.* Hay que añadir una cantidad determinada de adjetivos o locuciones adjetivas a una frase básica. Ej.: *El cónsul vació la copa de cava → El famoso cónsul honorario francés vació la copa cristalina de cava catalán y espumoso.*

Es conveniente que las frases traten de temas variados: paisajes, personas, animales, comida, trabajo, deporte, etc. para practicar la adjetivación de cada campo.

3. *Cambiar la categoría de las palabras de la frase.* Hay que construir una frase nueva a partir del titular de una noticia o de un sintagma, cambiando la categoría gramatical de una de las palabras importantes. Ej.: *Emisión extraordinaria de noticias ayer por televisión → Ayer la televisión emitió noticias de forma extraordinaria.*

4. *Calcar la frase*. Hay que escribir frases nuevas que tengan exactamente la misma estructura sintáctica y el mismo número de palabras que el modelo, pero con un tema totalmente diferente. Ej.: *La vecina de la que habéis oído hablar no ha venido a la fiesta → La chica con la que he querido salir no ha comparecido a la cita*, o *El castillo sobre el cual ha decidido escribir no ha salido en ningún mapa*. Es un ejercicio muy interesante para trabajar los puntos difíciles de la gramática (relativos, pronombres, preposiciones, gerundios) de una manera práctica.

5. *Ampliar la frase*. A partir de un sujeto, un verbo y un complemento, hay que añadir información a cada elemento para ampliar la frase y convertirla en otra más compleja. Ej.: *El loro picó a la abuela → Anteayer el loro de color verde que me regaló Jorge el día de mi cumpleaños, y que se escapa a menudo de la jaula del comedor, picó tres veces, de una manera agresiva y rápida, y cuando menos nos lo esperábamos, a la abuela octogenaria de casa, que dormía plácidamente en el sofá*. Es un ejercicio que combina la sintaxis y la creatividad.

6. *Deshacer la frase*. A partir de una frase como la anterior, hay que escribir un pequeño párrafo formado por frases cortas que contengan exactamente la misma información. Ej.: *Anteayer el loro... → Anteayer el loro picó a la abuela. Se trata del loro de color verde que me regaló Jorge el día de mi cumpleaños. A menudo se escapa de la jaula del comedor. Cuando menos nos lo esperábamos, picó tres veces a la abuela. Lo hizo de una manera agresiva y rápida. La abuela...* Es un ejercicio inverso al anterior y una buena práctica de identificación y separación de oraciones.

7. *Variar la frase*. Hay que reescribir el modelo de tantas maneras diferentes como sea posible, haciendo cambios de todo tipo, pero manteniendo la misma información. Ej.: *El Banco de España es el responsable de lo que se refiere a la ejecución de la política monetaria. → 1: La ejecución de la política monetaria es responsabilidad del Banco de España. 2: El conjunto de la gestión de la política crematística es competencia del Banco de España. 3: El Banco de España ejecuta la política monetaria del Estado...* Es otro ejercicio que combina la creatividad y la variación sintáctica.

8. *Completar la frase*. Hay que añadir las palabras gramaticales (artículos, preposiciones, morfemas, etc.) necesarias a una lista de nombres y verbos para formar una frase coherente y correcta. Ej.: *árbitro/señalar/final/partido/delantero/centrar/pelota/área/adversario → El árbitro señaló el final del partido cuando el delantero centraba la pelota en el área del adversario.*

9. *Ordenar la frase.* Hay que ordenar los distintos componentes de una frase desordenada. Ej.: *del partido/centró/del adversario/cuando el delantero/el árbitro/la pelota/señaló/centró/el área/el final → El árbitro señaló el final del partido cuando el delantero centraba la pelota en el área del adversario.*

10. *Cambios de estilo directo e indirecto.* Hay que pasar una frase de estilo directo a indirecto, o viceversa, con todos los cambios gramaticales que sean necesarios. Ej.: *El presidente del tribunal declaró: "No hay indicios de criminalidad en los actos del procesado". → El presidente del tribunal declaró que no había indicios de criminalidad en los actos...*

11. *Sumar frases.* Hay que construir una frase compleja a partir de dos o más frases simples, utilizando enlaces. Ej.: *Llegamos a un pueblo del Pirineo por la noche. El pueblo está situado a pocos kilómetros de la frontera. → Por la noche llegamos a un pueblo del Pirineo que está situado a pocos kilómetros de la frontera.*

12. *Mejorar la frase.* Hay que releer y corregir una frase que presenta algún problema gramatical (anacoluto, ambigüedad, etc.) o que puede mejorarse. Ej.: *Se trata de un libro o novela que plantea las líneas generales de un tipo de problema amoroso → La novela plantea un problema amoroso.* Es un buen ejercicio de revisión para adquirir flexibilidad de redacción. Es recomendable utilizar frases escritas por los mismos alumnos. Durante el curso, el profesor puede ir tomando nota de las frases problemáticas que encuentre en las redacciones de los alumnos y, al final, reunirlas todas en una hoja y pasarlas a los alumnos para que las mejoren.

13. *Podar la frase.* A partir de una frase compuesta con muchos complementos y subordinadas, los alumnos han de eliminar lo accesorio para quedarse solamente con las palabras esenciales. Ej.: *Una encuesta de la empresa de control de calidad de Barcelona, Panytax, sobre la utilización de las cerraduras de seguridad de cajas fuertes y puertas de viviendas, demuestra que los usuarios de estos aparatos se olvidan en dos ocasiones sobre diez de accionar correctamente el piloto de seguridad del mecanismo de cierre de la cerradura. → Una encuesta sobre cerraduras de seguridad demuestra que los usuarios se olvidan de accionar correctamente el piloto de seguridad.* Es un buen ejercicio para darse cuenta de lo que es realmente básico en una frase.

14. *Puntuar frases*. Los ejercicios de puntuar requieren una reflexión sobre las relaciones sintácticas que se establecen: dividir oraciones, delimitar aposiciones, indicar el final de una subordinada. Hay que graduar la dificultad de la actividad (por ejemplo, el fragmento puede tener algún signo de puntuación) y valorar las consecuencias semánticas de las soluciones.

La traducción

Varias razones nos llevan a considerar la traducción como recurso didáctico en este apartado gramatical. En territorios del Estado español con dos lenguas oficiales, los nuevos programas de enseñanza prevén que el desarrollo lingüístico del alumno se realice de manera paralela y simultánea en ambas lenguas. Además, la situación creciente y generalizada de contacto e interferencia de lenguas determina que los alumnos tengan un dominio considerable de varios idiomas y, por consiguiente, que recurran constantemente a la traducción como recurso de comprensión, comunicación y aprendizaje. El incremento progresivo de contactos con otras lenguas extranjeras multiplica aún más la importancia de la interpretación y de la traducción de una a otra.

La traducción fue un ejercicio bastante practicado en la enseñanza tradicional de lenguas, sobre todo en la clase de idioma o de segundas lenguas. En algunos casos solía ser el único medio de acceso al significado de la lengua de estudio. A menudo los alumnos estudiaban listas larguísimas de vocabulario con equivalencias en su lengua materna y las prácticas de traducción de textos —generalmente literarios— ocupaban clases enteras.

Más tarde, bajo la influencia de los enfoques comunicativos, que intentaban crear situaciones en las que el alumno tuviera la necesidad de comunicarse con la nueva lengua, fue rechazada como práctica didáctica. Los ejercicios habituales de traducción no podían conseguir lo que se pretendía: que el alumno fuera progresando por la "inmersión" que suponía recibirlo todo en la lengua de aprendizaje.

Sin embargo, cuando el profesor enseñaba fotografías, dibujos o recurría a mil giros lingüísticos para explicar el significado de una palabra nueva, siempre había algún alumno que decía en voz alta: "*¡Ah, claro! Quiere decir X*", pronunciando entusiasmado la equivalencia de la palabra en su primera lengua; y el profesor se quedaba con una cierta sensación de fustración. Es decir, la experiencia nos demuestra que las referencias a la lengua de partida (materna o primera) forman parte de las estrategias de aprendizaje del alumno.

Las tendencias didácticas más recientes han planteado una reflexión más profunda sobre la utilidad que puede tener la traducción. Los conocimientos previos son determinantes en los nuevos aprendizajes y, obviamente, el aprendiz de una lengua usa todo lo que sabe en la lengua que domina al adquirir otra. Se trata de una estrategia de aprendizaje que no podemos evitar y que es necesario potenciar y desarrollar. La lengua materna ha sido el vehículo que ha puesto en contacto al individuo con el lenguaje, que lo ha socializado y que le ha permitido desarrollarse intelectualmente; es decir, la primera lengua es nuestro legado lingüístico y cognitivo más importante.

Por todo esto, no es descabellado intentar recuperar la traducción como recurso didáctico complementario, sin volver a caer en las prácticas tradicionales que ya hemos comentado. O sea, la traducción no puede sustituir al resto de ejercicios comunicativos y gramaticales, pero puede convertirse en un complemento rico y rentable para la clase. Al fin y al cabo, si no lo aprovechamos nosotros, los alumnos sí que traducirán por su cuenta las expresiones de una lengua a otra.

Hurtado (1988) distingue tres tipos de traducción:

- La traducción propiamente dicha o *profesional*, directa o inversa según si la lengua de llegada es la primera del traductor o no. Requiere la formación de traductores que ofrecen las escuelas de traductores e intépretes, que tiene como objetivo crear la competencia de *saber traducir* y no de saber idiomas.
- La traducción *explicativa*, que consiste en la utilización puntual del proceso de traducción para facilitar al alumno el acceso al significado de alguna palabra en la segunda lengua, sobre todo en casos de palabras monosémicas o de equivalencia difícil.
- La traducción *pedagógica*, que es la utilización de la traducción de textos o fragmentos en la enseñanza de lenguas, con el objetivo de mejorar el dominio de la lengua y de favorecer estrategias de comprensión y expresión. Tiene un carácter limitado y hay que tratarla como un ejercicio más de perfeccionamiento, entre otros.

Los dos últimos tipos son los que nos interesan como educadores. La traducción explicativa nos permite acceder al significado de una expresión de una manera rápida y eficaz, aunque no sea la única que utilicemos en clase ni la única a la cual recurran los alumnos. La traducción pedagógica, planteada en este sentido y no con el objetivo de traducir, y adecuada al nivel de los alumnos, es una buena manera

de contrastar lenguas y nos amplía las posibilidades de hacer ejercicios de comprensión y expresión.

Para evitar las traducciones literales, es necesario contextualizar siempre las palabras que hay que traducir. Para conseguir la traducción del sentido, y no palabra por palabra, hay que buscar expresiones equivalentes, no solamente de significado sino de situación comunicativa y de distribución de las funciones. Por ejemplo, no podemos traducir *"ciao"* en italiano como *"hola"* en todos los contextos, ya que en esta lengua se utiliza tanto para saludar como para despedirse, mientras que en castellano nos despedimos con la forma *"adiós"*. Si el alumno se da cuenta de la existencia de fenómenos de este tipo, hará reflexiones más profundas y muy útiles sobre su propia lengua, la lengua nueva y el lenguaje en general. Sobre la *interferencia* y la *interlengua* ver Payrató (1985) y Fernández López (1990).

En la traducción de textos completos, hay que hacer especial hincapié en las tres fases del proceso de traducción y ponerlas en práctica en el aula, si decidimos realizar actividades de este tipo:

1. Leer comprensivamente el texto original.
2. Captar el sentido contextual del texto más allá de la lengua.
3. Buscar expresiones paralelas en la lengua de llegada.

Por otro lado, también hay que tener en cuenta que los textos literarios no son los más adecuados para hacer ejercicios de traducción en la clase de Lengua. Caeríamos en el error de exigir una competencia comprensiva y expresiva muy elevada que quizá el aprendiz no tenga ni siquiera en su propia lengua. Se pueden traducir textos de muchos tipos: noticias periodísticas, anuncios, diálogos de películas, cartas, etc.

Un último aspecto interesante de la práctica de la traducción es la serie de procedimientos que comporta. Según Hurtado 1988: *"...se desarrolla la capacidad de análisis, de síntesis, la creatividad, las capacidades asociativas y deductivas..., que intervienen en pro de un desarrollo de las aptitudes propias de la comunicación."*

Evaluación

Lo primero que hay que recordar es que la evaluación de cada componente lingüístico (ortografía, comprensión lectora, léxico, etc.) tiene que relacionarse con los restantes aspectos, para obtener una valoración global de las capacidades comunicativas de cada alumno. Una evaluación parcial de determinados aspectos y la negligencia de

otros puede desfigurar un diagnóstico global y proporcionar datos descompensados y poco fiables. Esto resulta especialmente peligroso en los aspectos, como la morfosintaxis o la ortografía, que merecen un especial interés por parte de los maestros, por formación y motivación personales, y que también cuentan con una importate tradición.

Alexandre Galí (1928) propuso una prueba de valoración de la capacidad sintáctica, a partir del análisis de composiciones escritas. Siguiendo una pauta de observación, Galí describe el grado de madurez y complejidad de las frases, la capacidad de variación o de selección léxica, la utilización de determinadas estructuras, etc. La pauta consta de 23 puntos:

PAUTA DE ELEMENTOS DE LA FRASE

1. Complemento indirecto.
2. Complemento circunstancial.
3. Coordinación de sujetos.
4. Coordinación de complementos o predicativos.
5. Coordinación de proposiciones.
6. Sujetos, verbo o complementos elípticos.
7. Inversión o intercalación de complementos.
8. Proposiciones de relativo de primer grado (cuando el relativo es sujeto o complemento directo) o equivalentes.
9. Proposiciones subordinadas en función de sujeto o de complemento directo.
10. Proposición subordinada en función de complemento circunstancial.
11. Proposiciones de relativo de segundo grado (cuando el relativo es complemento indirecto o circunstancial) o equivalentes.
12. Inversión o intercalación de proposiciones subordinadas.
13. Cláusulas segmentadas (cláusulas con sentido completo pero que visiblemente deberían formar parte de otras cláusulas).
14. Cláusulas completas y sin grandes incorrecciones.
15. Congruencia de las cláusulas entre sí, mejor dicho, congruencia de dos cláusulas seguidas.
16. Sujetos o complementos con atributos complejos que no forman proposición. No es complejo: *el chico alto*. Son complejos: *el chico más alto; el chico de la portería*.
17. Ampliaciones. Ejemplo: *Hay dos chicos: uno es...*
18. Pronombres en función de complemento directo e indirecto.
19. Adverbios y otros modificadores del verbo.
20. Formas directas (diálogo) y forma interrogativa.
21. Formas admirativas.
22. Proposiciones en pasiva.
23. Aposición: *Pedro, el hombre más rico del pueblo,...*

Se evalúa de la siguiente manera. Los alumnos elaboran una redacción que consiste en la descripción de un grabado (de esta manera los aspectos de contenido: originalidad, ideas claras y desarrolladas, estructura, etc. pasan a un segundo plano). Al valorarlas, el maestro da un número a cada frase, que se corresponde con el tipo de construcción sintáctica, según la pauta. Al final se cuentan los números de las frases y la extensión del texto en número de palabras y se aplica una fórmula para obtener una valoración global. Galí aplicó esta fórmula a textos de chicos y chicas de varias edades y elaboró un tabla de crecimiento que relaciona la edad natural de los alumnos con el grado de desarrollo sintáctico.

Bolívar y Fonts (1984) comentan la prueba de Galí y la actualizan. Aplican modelos teóricos de gramática generativa y reducen la pauta de análisis a diez puntos, de manera que pasa a ser más operativa y rápida (pero hay que dominar la terminología generativa). Además, también contrastan los resultados de la nueva versión con los de la original y concluyen que no hay desviación alguna y que puede considerarse tan fiable como la primera. Para un tratamiento detallado de la prueba, pueden consultarse ambas fuentes.

En conjunto, se trata de una prueba minuciosa y completa que permite obtener información fiable y exhaustiva sobre el dominio morfosintáctico de cada alumno. Es cierto que requiere cierta dedicación de horas, de las que desgraciadamente los maestros no siempre están en condiciones de disponer. Pero la prueba también puede utilizarse parcialmente, sin analizar tan exhaustivamente la redacción. Por ejemplo, la pauta reproducida es un extraordinario guión de observación y control individual del trabajo de los alumnos. Puede servir para anotar los errores sistemáticos de los alumnos, las características de su sintaxis, etc.

No quisiéramos cerrar este apartado sin hacer una referencia breve al concepto de error morfosintáctico. Así como el conocimiento del funcionamiento de las reglas lingüísticas amplía los recursos de la expresión, bastantes errores morfosintácticos tienen una dimensión que va más allá de la corrección del texto, porque pueden afectar a la comprensión y al éxito final de la comunicación. A medida que los alumnos progresen en el dominio de la lengua, tendrán que darse cuenta de las repercusiones de determinados errores.

Para leer más

PALMER, Frank. *Teoría gramatical*. Barcelona. Península. 1975.
Una introducción sucinta al estudio de la teoría gramatical moderna.

TUSÓN, Jesús. *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*. Barcelona. Teide. 1980.
Buena descripción de modelos gramaticales para la escuela, con una propuesta metodológica de análisis sintáctico.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles. *Didáctica de la gramática. Teorías lingüísticas. Sistema de la lengua*. Madrid. Narcea. 1987.
Análisis de una gramática para la escuela que recoge las diversas aportaciones de la lingüística, la sociolingüística y las ciencias de la educación, y que propone una distribución de contenidos por ciclos, con ejemplos de ejercicios y recursos didácticos.

7.4. Léxico

Introducción

A menudo se han usado los términos *dominio activo* y *dominio pasivo* del vocabulario de una lengua para medir la competencia lingüística de un hablante. Incluso se suele decir de alguien "¡cómo habla!" para referirse a la cantidad de palabras extrañas o cultas que utiliza.

En algún método de enseñanza de segundas lenguas se había llegado a cuantificar y a utilizar como termómetro el número exacto de palabras de la nueva lengua que conocía el aprendiz. De vez en cuando, al final de un tema o de un número determinado de páginas, una nota indicaba, por ejemplo: *en este momento usted conoce 1.897 palabras.* ¡Era francamente alentador! Aún hoy en día, sobre todo en segundas lenguas, se definen los niveles alcanzados mediante un cálculo aproximado del número aproximado de palabras que se deben dominar.

Realmente, el aprendizaje y el conocimiento del vocabulario son decisivos para poder comunicarse. Es como si llenáramos una estructura ya adquirida con muchas fichas o piezas lingüísticas que permiten multiplicar las posibilidades de comprensión y de expresión. Pero, ¿qué significa realmente conocer y dominar el léxico? ¿Cómo se aprende? ¿Qué podemos hacer para recordar las palabras nuevas? ¿Por qué a veces las olvidamos o no conseguimos recordarlas cuando las necesitamos?

Resulta difícil explicitar los procesos de aprendizaje del léxico. Para referirnos al dominio léxico de una persona usamos términos útiles y prácticos, pero difíciles de definir con precisión: *vocabulario básico, vocabulario específico, riqueza de vocabulario, vocabulario pobre,* etc.

Los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje, la incorporación y la activación o el olvido del vocabulario son múltiples y complejos. La adquisición y uso del vocabulario se optimiza a través de los aprendizajes formales que ha recibido el individuo, pero también, y sobre todo, por sus experiencias y su contacto con materias y temáticas diversas. El vocabulario que se fija en nuestra memoria es el que hemos necesitado y usado y el que más oímos y leemos.

Competencia léxica

La enseñanza de la lengua tiene que plantear el aprendizaje del léxico de una manera paralela a la adquisición que supone el contacto con la realidad y con el resto de materias educativas. Por eso, su función no es la de ampliar solamente el bagaje léxico de los alumnos, sino también sus conocimientos sobre las características y el funcionamiento de las palabras como unidades, en todas sus dimensiones.

Palabras, expresiones, etc., son unidades reales en la conciencia de los hablantes desde los primeros años de aprendizaje de la lengua. Mucho antes de adquirir conocimientos teóricos gramaticales, los niños son capaces de cambiar el orden de las palabras, de combinarlas, de formar listas, de escribirlas por separado.

Una palabra es una unidad en los diversos componentes de la comunicación:

a) Una unidad *lingüística* que, por lo tanto, puede ser descrita desde el plano fonológico, morfológico, semántico y sintáctico.
b) Una unidad del *discurso* lingüístico, base de la comunicación. Las palabras son constituyentes básicos de las oraciones y del texto.
c) Una unidad *pragmática* del acto comunicativo, que va acompañada de elementos no verbales (gestos, entonaciones, etc,) y que se utiliza para expresar un pensamiento y para desarrollar un acto de habla.
d) Una unidad *referencial* que relaciona la expresión con el mundo real para hacer referencia a objetos, procesos, cualidades, acciones, ideas, etc.

La competencia léxica, en tanto que dominio de todas las características y funciones del vocabulario, no puede describirse exclusivamente como competencia lingüística, sino como manifestación y con-

dición de la competencia comunicativa, con componentes ideológicos, sociales y culturales. El dominio del vocabulario consiste tanto en el conocimiento de las palabras y de los conceptos a los cuales se refieren, como en las diversas estrategias para usarlos con eficacia y adecuación. Conocer una palabra implica:

1. *Pronunciación y ortografía*
   - Conocer los sonidos y los fonemas que la forman. Saber reconocerla oralmente y poder pronunciarla.
   - Conocer sus letras. Saber descifrarla y escribirla.
2. *Morfología*
   - Conocer y usar correctamente todas sus formas: flexión (género, número, persona, tiempo, etc.).
   - Conocer su composición: sufijos, prefijos, palabras compuestas, etc.
   - Conocer otras palabras relacionadas formalmente con ella.
3. *Sintaxis*
   - Saber usarla en contexto.
   - Conocer la categoría, las subcategorizaciones, los regímenes verbales, etc. y todas las reglas que regulan su uso sintáctico.
4. *Semántica*
   - Conocer su valor semántico: acepciones diversas, usos figurados, etc.
   - Conocer su valor semántico según el contexto lingüístico.
   - Conocer su significado denotativo y su valor connotativo.
   - Relacionarla con un concepto asociado a un elemento real.
   - Relacionarla semánticamente con otras unidades lexicales.
5. *Pragmática*
   - Usarla como parte de un texto en relación con un contexto.
   - Usarla para conseguir un propósito determinado.
6. *Sociolingüística*
   - Conocer su valor dialectal y de registro.
   - Usarla de forma adecuada a la situación comunicativa.

Estos conocimientos podrían ser más completos e incluir informaciones sobre la etimología de la palabra, sobre usos especiales y populares que haya podido tener (y que le otorgan unas determinadas connotaciones culturales), equivalencias con otras lenguas, versiones variadas según los usos (*así/asín*, *anduve/andé*, etc.), que no son imprescindibles pero contribuyen al uso más esmerado de las posibilidades de una palabra.

Un criterio cualitativo para valorar el dominio del léxico es la distinción entre *vocabulario activo* y *vocabulario pasivo*, relacionada directamente con las habilidades receptivas y productivas. El vocabulario pasivo engloba las palabras que un individuo es capaz de comprender, y no solamente incluye las palabras almacenadas en su memoria sino también las que podría comprender si se presentara la ocasión, gracias a su relación con otras palabras o a la capacidad personal de asociación de ideas o de inferencia. En cambio, el vocabulario activo agrupa las palabras que una persona utiliza al hablar y escribir en su vida cotidiana, según su formación y sus actividades.

Por eso, el vocabulario pasivo es mucho más amplio que el activo. Incluye todas las palabras y expresiones que comprendemos pero que no solemos utilizar: léxico de las variedades dialectales no propias, palabras que designan realidades lejanas a la personal, terminología específica que no usamos habitualmente, etc.

Otra distinción que se suele hacer es la de vocabulario *general* y *específico*. El primero es el utilizado en las actividades cotidianas y en los usos sociales más generalizados de la lengua. El segundo sería el especializado de temas o campos técnicos (informática, física, derecho, etc.), que se domina por razones de actividad profesional.

Es difícil definir los conjuntos con exactitud para llegar a pronosticar qué palabras son imprescindibles (vocabulario general o básico, potencialmente activo) para todos los hablantes de una lengua. Los autores y equipos que han confeccionado niveles umbral (o nivel mínimo de supervivencia en una lengua), han elaborado listas de palabras más frecuentes o necesarias, pero a menudo los múltiples criterios hacen que no lleguen al mismo número de palabras o que no recojan las mismas palabras. Incluso los conceptos *frecuente* y *necesario* son relativos. Para una revisión del tema, consultar Slagter (1988) y *Un nivel umbral* (Slagter, 1979), realizado con la supervisión del Consejo de Europa). Para escolares también es útil el *Primer diccionario* de Bernal *et al.* (1988).

Por otra parte, la competencia léxica se renueva constantemente; nunca es estable. Nunca dejamos de aprender palabras nuevas: *chip*, *ordenador*, *fax*, etc. Otras caen en el olvido, seguramente porque no las utilizamos durante un largo período de tiempo. Nuestra memoria también nos hace alguna mala jugada: a veces no conseguimos recordar una palabra que utilizamos muy a menudo y cuando dejamos de intentarlo, la recordamos de repente. Además, las propias palabras evolucionan, adquieren nuevas acepciones y pierden las antiguas. Resulta muy curioso buscar en el diccionario una palabra y comprobar cuántas de sus acepciones conocemos y por qué.

Resumiendo, la competencia léxica va más allá de las listas exhaustivas y de la competencia gramatical. Además de conseguir y ampliar el bagaje léxico necesario —activo y pasivo—, los alumnos tienen que adquirir criterios de uso para cada palabra en relación con el registro, la precisión, las connotaciones, etc. de la situación comunicativa en la que se quiera emplear. Para ampliar contenidos, consultar Casares (1969), Alvar (1983), Haensch *et al.* (1982) y Ullmann (1962).

Enfoque didáctico

La clase de Lengua es uno de los espacios, no el único, que contribuye a mejorar el bagaje léxico del alumnado. Cuando un niño o una niña llega a la escuela por primera vez, tanto si lo hace en educación infantil o primaria, lleva consigo un volumen determinado de vocabulario. Este poso inicial depende del entorno del niño: de su procedencia sociocultural, de su familia y de las personas que conviven con él, de sus hábitos culturales, etc. Esta primera etapa de adquisición léxica, que la escuela no controla, es decisiva para el desarrollo posterior, ya que configura una actitud y una base iniciales, a partir de las cuales se construye el vocabulario personal.

Ya en la escuela, el enfoque didáctico del léxico tiene que tomar en cuenta los puntos siguientes:

- *Objetivos léxicos y lengua*

El objetivo global de la clase de lengua es mejorar la comprensión y la expresión del alumno. El aprendizaje del léxico tiene que inserirse en este marco y convertirse en un componente imprescindible. El alumno necesita comprender las palabras de los textos que recibe y utilizarlas de forma precisa y adecuada en los textos que produce. En este marco, la reflexión sobre las palabras como unidades lingüísticas y la adquisición y el refinamiento de los criterios de uso, han de enriquecer progresivamente las capacidades comunicativas del alumno.

Por eso, las actividades de vocabulario no tienen sentido completo en sí mismas, sino que se supeditan a estos objetivos más globales y comunicativos. Deberían organizarse, siempre que sea posible, en el marco de actividades más amplias o como respuesta a una necesidad concreta relacionada con un tipo de texto o con un área temática determinada.

Los nuevos programas de la Reforma hacen mención explícita de la ampliación cualitativa y cuantitativa del vocabulario que se produce en todas las áreas, en las diversas etapas escolares, y atribuyen al

componente léxico la tarea específica de sistematizar esta ampliación. También proponen desarrollar el trabajo procedimental relacionado con la significación: conocer y usar el diccionario, deducir el significado de palabras a partir del contexto, definir palabras y conceptos, establecer relaciones semánticas, etc.

- *Aprendizaje por inmersión*

Existen básicamente dos maneras de adquirir vocabulario: por inmersión y por aprendizaje consciente. La educación primaria debería atender a ambas, pero incidiendo especialmente en la primera, porque no podemos olvidar que es una etapa en la que los niños y las niñas son especialmente permeables a los aprendizajes lingüísticos.

La actividad escolar debería llevar a los alumnos, sobre todo cuanto más pequeños son, a convertir el vocabulario pasivo en activo, de la misma manera que debería insistir en que los alumnos sean cada día más precisos en su lenguaje. Los niños y las niñas tienen tendencia a utilizar hiperónimos y expresiones muy genéricas, ya sea por desconocimiento o ya sea por falta de costumbre o exigencia. La acción de la escuela debe llevar a que los *he visto flores* o *mira, un animal* se conviertan en *he visto claveles, jazmines o margaritas* y *mira, un gusano, conejo, león, toro* o *serpiente*.

Es conveniente no detener el incremento del vocabulario pasivo. En este apartado, son muy importantes los recursos imaginativos que ponen al alumno en contacto con realidades distintas de las de su entorno cotidiano y que, por lo tanto, le proporcionan léxico y conceptos nuevos. El cuento es un ejemplo fantástico de este tipo de recursos. Cuando empieza la frase mágica *érase una vez...* nadie pregunta qué es *un califa, una carroza, un molino de viento, una canoa* o *una rana*. Si la persona que explica el cuento tiene gracia para hacerlo y es consciente del material léxico que tiene en las manos, se las arreglará para que sus oyentes sepan de qué está hablando sin tener que dar explicaciones. Si más tarde les pedimos que resuman el cuento, hablarán *del califa, la carroza* o *la rana* sin utilizar ningún sucedáneo léxico. Es un buen ejemplo de aprendizaje por inmersión.

- *Selección léxica*

Es importante que los maestros sean conscientes de qué léxico debe adquirir el alumno. Hay que analizar las necesidades personales y las del grupo, situadas en el entorno al que pertenecen. Hay diferencias que no pueden ignorarse; por ejemplo, un alumno de ámbito rural tiene unos conocimientos y unas necesidades diferentes del alumno urbano.

También hay que procurar que los aprendizajes de los alumnos tengan el máximo rendimiento comunicativo. Demasiado a menudo la actividad de vocabulario se centra únicamente en la explotación de las lecturas (algunas de ellas escritas hace muchos años). Así podemos encontrar a maestros y alumnos dedicados a un trabajo léxico-arqueológico de recuperación de unas palabras y unas expresiones que solamente tendrán sentido en el marco escolar y en estos trabajos concretos.

Existe otro aspecto que hay que vigilar: el uso restrictivo del vocabulario más usual y corriente, a causa del desconocimiento, de los prejuicios, de la pereza o incluso por mimetismo con otras lenguas *(solicitar/pedir, hablar/charlar, cárcel/prisión).*

- *Estrategias de aprendizaje*

En la película *Down by Law* de Jim Jarmush, un italiano que está en América va aprendiendo inglés con sus compañeros de la cárcel. Lleva siempre una libreta en el bolsillo y va apuntando todas las palabras nuevas que aprende. Pero accidentalmente pierde su libreta y se desespera: ¡tiene la sensación de haber perdido *todo* lo que sabía! Los espectadores sabemos que no es verdad. La verdad es que apenas necesita consultarla para comunicarse, pero tenerla consigo le produce una sensación de seguridad.

Para favorecer la adquisición y la consolidación de palabras nuevas se utilizan varias estrategias. Cada alumno puede tener las suyas y aplicarlas adecuadamente según la situación comunicativa, el texto y la palabra en cuestión. Una de las funciones de la escuela debe ser dar ideas y ayudar a los alumnos a reflexionar sobre sus estrategias y "trucos" sobre las palabras. Por ejemplo: ¿cómo podemos inferir el significado de una palabra en contexto?, ¿qué hacemos para saber cómo se escribe una palabra?, ¿qué hacemos para recuperar una palabra que no nos sale, que tenemos en la punta de la lengua?, ¿cómo buscamos sinónimos?, etc. A continuación citamos algunas estrategias, entre muchas otras posibles, extraídas de McDowell (1984):

- Escribir la palabra.
- Escribirla junto a su traducción.
- Escribir su definición.
- Relacionarla con otras palabras (por la forma o el contenido).
- Intentar recordar cómo suena.
- Asociar su sonido al de otras palabras.
- Repetirla mentalmente.

- Pensar en un contexto en el que utilizarla.
- Asociarla con un sinónimo o con un antónimo.
- Formarse una imagen mental de la palabra o del objeto.
- Hacer un dibujo o un signo gráfico.

Así, la función del maestro no es simplemente la de presentar palabras nuevas a los alumnos, de explicarles su significado y su función, sino también la de prepararlos para poder renovar y enriquecer constantemente su vocabulario personal. Hay que favorecer el interés de los alumnos por ampliar su vocabulario, sugerir estrategias de investigación, animarles a tener una actitud como la del italiano de la película citada anteriormente. En definitiva, se trata de ver a los alumnos como sujetos autónomos que desarrollan su vocabulario y no como objetos pasivos que tragan y memorizan palabras desconocidas.

• *Diccionario*

Otro elemento importante en la adquisición de vocabulario es el diccionario. Es necesario que los alumnos conozcan las posibilidades que les ofrece esta herramienta de consulta, que a menudo se entiende como el eje del corpus de una lengua. Es un instrumento imprescindible para el aprendizaje del léxico y de la lengua en general, y debería estar siempre presente en el aula, tanto en la clase de lengua como en las demás clases. Los mismos programas de Reforma le otorgan una importancia especial. El conocimiento de las informaciones que ofrecen los diccionarios y su utilización proporciona al alumno un grado de autonomía muy elevado.

Los objetivos didácticos específicos en cuanto al conocimiento y al uso del diccionario son:

- Conocer los diversos tipos de diccionarios: generales, enciclopédicos, bilingües, de sinónimos, ideológicos, etc.
- Conocer la estructura del diccionario: ordenación, estructura de una entrada, informaciones que contiene, ejemplos, etc.
- Saber interpretar la información semántica y gramatical que proporcionan las entradas de los diccionarios.
- Comprender las definiciones y los ejemplos y saber elaborarlos.
- Desarrollar actitudes activas respecto a la búsqueda de información y al interés por la precisión.

Realmente saber manejar el diccionario es imprescindible, porque nunca llegamos a saberlo todo sobre las palabras y siempre podremos

consultarlo para salir de dudas. No obstante, hay que tener en cuenta dos puntos relevantes:

- No podemos abusar del diccionario. Hay que utilizarlo en los momentos necesarios: cuando necesitamos una información específica importante. No se tiene que usar sistemáticamente, ni enseñar o pedir a los alumnos que busquen en el diccionario todas las palabras que desconocen en actividades de lectura (ver pág. 238).
- Hay que escoger el diccionario adecuado para cada situación y momento. Además de los tipos de diccionarios según los datos que ofrecen, existen otros adecuados para los más pequeños, con letra más grande y dibujos. En los niveles iniciales podría resultar desmotivador empezar con diccionarios convencionales. También es muy útil que los más pequeños se acostumbren a confeccionar su propio diccionario o el del aula.

• *Juegos de vocabulario*

Los juegos de palabras, los malentendidos, las ambigüedades, los chistes que se justifican por procesos polisémicos y homonímicos, etc. son habituales en la lengua común y son patrimonio de la cultura popular. Muy a menudo el vocabulario se ha relacionado con las actividades lúdicas, hay muchos juegos de ámbito no académico que parten de la manipulación o la elaboración del léxico. Las actividades didácticas tienen que aprovechar los recursos que esto supone, no solamente para optimizar los aprendizajes, sino porque también representa introducir en el aula esta vertiente lúdica que la cultura otorga a la lengua.

Además, tal como se ha apuntado anteriormente, conocer una palabra no es solamente pronuciarla, escribirla y saber qué significa, sino usarla en el momento adecuado. Los ejercicios lúdicos son muy útiles para practicar la agilidad mental y la asociación de ideas. Algunos juegos favorecen la memorización, otros practican la rapidez de reflejos, etc. Todas estas microhabilidades y otras son necesarias para usar las palabras que sabemos en el momento en el que las necesitamos.

Recursos didácticos

Este apartado da un repaso a algunos ejercicios para trabajar específicamente vocabulario y relaciones semánticas. También presenta algunas ideas sobre actividades lúdicas y con diccionarios. Pero

no hay que olvidar que el vocabulario siempre está presente en las actividades de comprensión y expresión que se hacen en clase.

1. *Actividades con imágenes.* Ejercicios que combinan el léxico con la imagen (dibujos, historietas, fotografías, etc.). El soporte gráfico es una ayuda para la comprensión y el aprendizaje del léxico. Los ejercicios pueden ser muy variados: designar objetos, formar parejas, poner palabras a una imagen, relacionar con flechas, etc. Con los más pequeños pueden utilizarse también juegos educativos como el dominó de figuras.

2. *Análisis de la morfolexicología de las palabras.* Hay que analizar la formación de las palabras: raíz, sufijos, morfemas, etc. Ej.: *fotocopiable* → *foto* + *copia* + *ble*. Puede hacerse separando, subrayando, clasificando palabras, etc.

3. *Buscar derivados.* A partir de una raíz lexemática, buscar derivados, palabras compuestas o incluso crear nuevas palabras mediante los mecanismos morfolexicológicos. Ej.: *blanco* → *blanquecino, blancura, emblanquecer, blanquear... blanqueable.*

4. *Prácticas cloze.* Ya hemos comentado en otras ocasiones (ver pág. 226) la mecánica y la utilidad de la técnica de las *cloze* (llenar espacios en blanco de un texto), especialmente como ejercicio de comprensión lectora. Puede aplicarse igualmente al léxico, sobre todo si los espacios en blanco corresponden a palabras enteras deducibles por el contexto lingüístico. Los espacios en blanco pueden fijarse al azar (una palabra de cada doce o cada quince) o pueden seleccionarse por alguna característica léxica o gramatical (los adjetivos, los verbos, los adverbios, las conjunciones, etc.). Una variedad que le resta dificultad consiste en indicar de alguna manera el número de letras de la palabra que falta.

5. *Relaciones semánticas.* Son ejercicios en los que el alumno tiene que buscar sinónimos, antónimos o hiperónimos de una palabra determinada, aislada, o buscar significados posibles de una palabra polisémica. Pueden tomar formas diferentes: formar parejas de palabras opuestas, relacionar con flechas, escoger la acepción de una palabra según un contexto determinado, escoger la opción o escribir directamente la solución, etc.

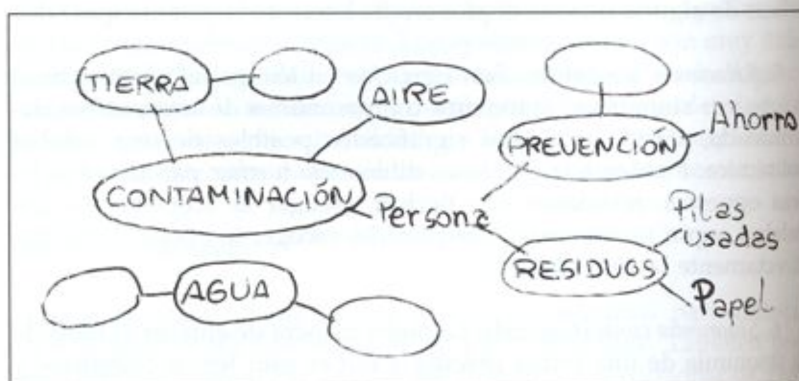
6. *Sinonimia contextualizada.* La mejor manera de enfocar el tema de la sinonimia de una forma práctica y útil es usar textos completos y

no listas de palabras. Una idea es escoger un texto no demasiado largo y subrayar ocho o diez palabras. Los alumnos tienen que buscar sinónimos de las palabras subrayadas que puedan ser intercambiables en ese contexto preciso. Otra posibilidad es manipular un texto (noticia, carta, etc.) de manera que una palabra se repita muchas veces. Los alumnos la pueden conservar una o dos veces, pero tienen que cambiarla por un sinónimo en todos los casos restantes.

Es un buen ejercicio de cohesión textual, que practica la repetición por sustitución léxica. Ejemplo:

> *Las primeras potencias del mundo han acudido a la cumbre sobre el medio ambiente que se ha celebrado en Rio de Janeiro. Parece ser que, más que para hallar soluciones, la cumbre ha servido para concienciar al mundo de la enfermedad del planeta. Muchos grupos ecologistas han organizado una cumbre paralela. Esta cumbre ha servido para pedir seriedad y compromisos a los países más ricos que participaban en la cumbre. Algunos grupos participantes en la cumbre han elaborado una lista de consejos individuales para conseguir ahorrar energía y reducir la contaminación. De momento, la cumbre solamente servirá para concienciar a los que menos poder tienen para solucionar los problemas mundiales sobre los cuales se reflexiona en esta cumbre.*

7. *Esquemas y organigramas*. Mediante un esquema incompleto que cada alumno deberá completar, podemos provocar que por asociación de ideas dé un repaso al léxico que conoce sobre algún tema en concreto. La actividad puede servir de anticipación a una lectura o de fuente de información para una actividad de expresión oral o escrita. Ej.: *contaminación (agua/tierra/aire/pilas usadas/papel*, etc.).



Pueden encontrarse más ideas en Jiménez Jiménez (1986), Badia *et al.* (1985-90) y Comellas y Cros (1992). En inglés, McCarthy (1990) es un buen manual.

Los juegos lingüísticos

A continuación presentamos algunas propuestas de actividades creativas y lúdicas relacionadas con el léxico. Con este tipo de motivación, los alumnos amplían su vocabulario y desarrollan su agilidad mental.

1. *Sopas de letras*. Después de algunas prácticas con las sopas de letras que suelen aparecer en las secciones de pasatiempos de algunas publicaciones, los alumnos pueden prepararlas ellos mismos por parejas. Es útil relacionarlas con los campos semánticos para que las palabras que hay que encontrar tengan alguna relación entre sí. También es interesante animarlos a que redacten instrucciones claras y originales. Ej.: *En esta pecera hay diez peces que nadan del derecho, del revés y en diagonal. ¿Sabrías decir sus nombres?* Una vez confeccionadas las sopas de letras, pueden intercambiarlas entre los compañeros de clase para solucionarlas.

2. *Cadenas de palabras*. Por turnos, cada alumno tiene que decir una palabra siguiendo una consigna (puede hacerse pagar una prenda a quien pierda el turno o a quien repita una palabra que ya se haya dicho). Las consignas pueden ser básicamente de dos tipos:

a) Formales: que empiece por una letra o una sílaba determinada, por la última letra o sílaba de la palabra anterior, etc.
b) Semánticas: que designe una realidad mayor o menor que la anterior (*microbio, pulga, hormiga,... planeta, sistema solar, universo*), palabras de un mismo campo semántico (*frutas, animales, países, etc.*).

Una variante de esta actividad consiste en repetir todas las palabras dichas anteriormente. Es un buen ejercicio de memorización.

3. *Pitufar*. Cada alumno imagina un significado para el verbo pitufar. Los demás tienen que adivinarlo haciendo preguntas con varias formas del verbo. Ej.: *¿Cuántas veces pitufaste ayer? ¿Pitufas de pie o sentado?*

4. *Adivinar la palabra*. Un alumno piensa una palabra que designe una realidad física (objeto, animal, lugar, etc.) y los demás tienen que hacerle preguntas para adivinarlo. Él solamente puede contestar SÍ o NO, y perderá el turno si dice algo más. Mientras tanto, un miembro del grupo va apuntando en forma de afirmación todas las preguntas que ha respondido afirmativamente. Estas notas pueden servir de recordatorio o de pista cuando alguien lo pida y, una vez adivinada la palabra, servirán para redactar la definición.

5. *Crucigramas*. La idea de hacer en clase y por grupos los crucigramas que se publican en revistas y periódicos es, obviamente, un buen ejercicio de léxico. Pero podemos completarlo con una actividad muy rica. Cuando los alumnos ya conocen la mecánica, pueden elaborarlos ellos mismos. Lo más práctico es construirlos primero y redactar las definiciones después. La idea sirve también para otros tipos de pasatiempos: saltos de caballo, autodefinidos, jeroglíficos, etc.

6. *¿Qué palabra sobra?* Son series de palabras que tienen algo en común donde hay una que no acaba de encajar. La divergencia puede ser de significado: *perro, gato, león, pájaro, caballo* (el *león* no puede ser doméstico, o el *pájaro* no es mamífero); o de forma: *fácil, lento, difícil, rápidamente* (todos son adjetivos excepto *rápidamente*, que es un adverbio).

7. *Bingos de palabras*. Se juega con cartones divididos en cuadros; en cada cuadro hay un dibujo de un objeto, animal, acción, etc. Un alumno canta las palabras que saca al azar de una bolsa y los demás hacen una marca en el dibujo que la representa, hasta completar el cuadro.

8. *Imágenes fugaces*. El profesor muestra una lámina con muchos objetos diferentes durante medio minuto (el tiempo puede variar según el nivel y la cantidad de objetos). Después, retira la lámina y cada alumno escribe el nombre de todos los objetos que recuerde. Se puede completar por parejas y hacer una revisión final entre toda la clase.

Los juegos tradicionales, como las adivinanzas, los trabalenguas, los juegos de prendas, etc., pueden proporcionar más ideas. Algunos juegos de mesa que pueden adquirirse en las tiendas son útiles para plantear actividades lúdicas de léxico en clase; tienen mucho éxito entre los alumnos y además permiten realizar adaptaciones diferentes. Citamos algunos ejemplos: *Pictionary, Dicciopinta, Scrabble, Boggle, Olivia* (ver Badia y Vilà, 1992), etc.

Actividades con diccionarios

Las actividades en clase con diccionarios son útiles para conseguir los objetivos expuestos anteriormente sobre su uso y conocimiento, y promueven actitudes receptivas y activas hacia la utilización de esta herramienta de consulta. A continuación presentamos algunas ideas para preparar actividades relacionadas con los diccionarios, con o sin su presencia física en el aula.

1. *Ordenar palabras*. Consiste en ordenar alfabéticamente listas de letras, palabras o sílabas. Es un ejercicio muy práctico para los primeros niveles, cuando el conocimiento del orden alfabético aún no se ha alcanzado por completo. A la larga, hace posible que buscar palabras en el diccionario sea una actividad más ágil y, por lo tanto, aumenta la disposición de los alumnos hacia su uso.

2. *Identificar la entrada*. Se trata de relacionar formas flexionadas morfológicamente con la entrada correspondiente del diccionario.

La lista puede incluir derivados, verbos conjugados, plurales, etc. que hay que relacionar con flechas con las entradas; o bien, haciéndolo un poco más difícil, los alumnos escriben la palabra correspondiente a la entrada que tendrían que buscar en el diccionario.

3. *Analizar una entrada*. Se trata de analizar la información que ofrecen algunas entradas bastante completas del diccionario. Se puede plantear como una actividad de comprensión lectora con preguntas y comparando varias entradas. También es útil consultar las primeras páginas del diccionario, donde suelen explicarse las abreviaturas utilizadas. Se puede completar con actividades en las que los alumnos tengan que buscar otras informaciones aparte de la definición de una palabra: acepciones, categoría gramatical, transitividad de un verbo, etc.

4. *Comparar diccionarios diferentes*. Es una actividad que puede hacerse muy bien en grupos. Cada grupo tiene un diccionario (general, enciclopédico, bilingüe, de sinónimos, de vocabulario específico, etc.) y todos los grupos buscan la misma entrada en su diccionario. Después se analiza en qué se parecen y en qué se diferencian las definiciones y qué información se obtiene en cada caso. Los grupos pueden ir cambiando de diccionario hasta que todos los alumnos hayan visto por lo menos una vez todos los diccionarios.

5. *Identificar definiciones.* Son actividades en las que hay que escoger la definición de una palabra entre un conjunto de posibilidades. No es necesario que el objetivo sea siempre comprobar si los alumnos conocen el significado de la palabra, sino también identificar la definición más completa y precisa.

6. *Elaborar definiciones.* Se trata de que los alumnos elaboren, con ayuda del diccionario, dos o tres definiciones falsas de una palabra y las coloquen junto a la auténtica para que los demás adivinen cuál es la correcta. Esta actividad permite practicar la redacción de definiciones y desarrolla la creatividad.

Para asegurar aún más este proceso creativo, se puede variar la actividad de manera que, en vez de mezclar definiciones auténticas y falsas, los alumnos tengan que buscar una definición verosímil de una palabra totalmente inventada (ej.: *pisa-jardines, descompromisador, desestofar,* etc.).

Bernal y Codina (1988) es un muestrario variadísimo de tipos de ejercicios para hacer con el diccionario. Coromina 1984 y 1988 también contienen bastantes ejercicios sobre uso del diccionario en la clase de lengua. En castellano, Calero Heras (1992) y Jiménez Jiménez (1986) ofrecen muchas propuestas.

Evaluación

A pesar de que existen, como hemos comentado, actividades muy adecuadas para trabajar la forma y el significado de las palabras, introducir un ejercicio de este tipo en una prueba puede resultar poco útil para obtener informaciónn del dominio que un alumno tiene del léxico. Una lista de palabras para formar derivados, para relacionarlas con sinónimos o antónimos, etc. puede ser un buen ejercicio de práctica, pero resulta insuficiente como evaluación. Hay que dedicar atención a todos los componentes del léxico:

- La forma: ejercicios de derivación, flexión, familias de palabras, formar palabras con sufijos y prefijos, palabras compuestas,etc.
- La función sintáctica: construcción de frases a partir de palabras, análisis sintáctico, complementación, etc.
- El significado: concepto, referente, relaciones con otras palabras, definición, valor connotativo, etc.

- El uso: acepciones en un contexto, registros formales o coloquiales, etc.

Es obvio que lo más característico del valor del léxico no son los aspectos formales. Es decir, las actividades gramaticales solamente dan un información superficial sobre el conocimiento que un alumno tiene del vocabulario. Evaluar la dimensión más funcional y textual del léxico nos dará más información sobre el dominio que tiene y sobre sus deficiencias.

Para evitar extendernos excesivamente en tipos y criterios de evaluación, comentados en otros apartados, definiremos dos posibilidades:

a) Se quiere evaluar la comprensión y el uso de un vocabulario determinado (porque se ha trabajado en clase, porque aparecía en un libro de lectura, porque se considera imprescindible o representativo, etc.).
b) Se quiere evaluar el uso del vocabulario como recurso expresivo del alumno. Es decir, la comprensión y el uso del vocabulario en tanto que configurador de la coherencia y la cohesión del texto, la precisión, la claridad de las ideas, la adecuación al registro y a la variedad, o el estilo.

En el primer caso pueden ser adecuadas las actividades en las que el profesor selecciona una cantidad determinada de palabras y el alumno tiene que hacer algo a partir de la lista. Se evalúan los aspectos más lingüísticos y no tanto su valor más funcional y textual.

En el segundo caso se profundiza mucho más. Habrá que preparar actividades de evaluación con textos más completos o actividades de expresión oral o escrita, o quizá no será necesario preparar expresamente las actividades y bastará con observar atentamente este aspecto en los textos que producen los alumnnos. Supone también una evaluación más cualitativa que puede ir dirigida a la reconducción de los aprendizajes en función de las necesidades de los alumnos.

A continuación presentamos dos actividades de vocabulario basadas en dos modelos de pruebas de la *Junta Permanent de Català*, correspondientes a los niveles B (elemental) y C (suficiencia) respectivamente. Ambas actividades presentan las palabras contextualizadas y plantean una práctica de relaciones de sinonimia.

Lee el texto siguiente y haz el ejercicio que hay a continuación.

Cuando llegué allí el pueblo estaba en fiestas, y toda la gente se hallaba **reunida** en la plaza. Yo también me uní a aquellos hombres y mujeres del campo, y fíjate lo que vieron mis ojos: un **fino** vaso de cristal **colocado** en el suelo, y un bailarín de **ágiles** y **poderosas** piernas girando y dando vueltas a su alrededor. Se alejaba del vaso, se acercaba a él, volvía a alejarse; en algunos momentos, como cuando saltaba, parecía que iba a caerse encima de la **frágil** vasija, y que la iba a pisar y romper. Pero justo un instante antes de que sucediera, abría las piernas y seguía bailando, sonriente y alegre, como si aquello no le costara el más mínimo esfuerzo. Y se alejaba, se acercaba, volvía a alejarse. Sin embargo, a la vista de que las vueltas que daba eran cada vez más cerradas, se presentía que acabaría pisándolo **irremediablemente**; de tal manera que, a la espera de aquel final, todos los que habíamos acudido allí acabamos respirando al **ritmo** de los cascabeles que el bailarín llevaba en los tobillos: **inquietándonos** o sosegándonos a la vez que ellos.

Atxaga, Bernardo, *Obabakoak*
Ediciones B

Subraya la palabra de cada línea que sea sinónimo de la que está en negrita de acuerdo con el significado que tiene en el texto.

reunida:	congregada, amontonada, allegada
fino:	cortés, delgado, elegante
colocado:	situado, empleado, acomodado
ágiles:	ligeros, veloces, activos
poderosos:	opulentos, grandes, potentes
frágil:	perecedera, quebradiza, delicada
irremediablemente:	irreparablemente, incurablemente, perdidamente
ritmo:	armonía, compás, mesura
inquietándonos:	intranquilizándonos, impacientándonos, importunándonos

Las crónicas del Sochante

Escribe junto a cada palabra un sinónimo que encuentres en el texto siguiente:

linaje: ______________________________

similares: ______________________________

clasificadas: ______________________________

se vanagloria: ______________________________

de manera imprecisa: ______________________________

apodado: ______________________________

Sepan los bretones que lean este libro que el Autor no ha viajado por su tierra, y todo lo que aquí, en estas "Crónicas" se cuenta de ella, está tomado de mapas, de libros de viajes, de lecturas de Chateaubriand y de Le Goffic, de algunas historias de ciudades y de cartas ejecutorias de las nobles familias, esas cartas encuadernadas en piel de perro, y que vistas de lomo en la Cámara de Rennes, donde dicen que están ordenadas por apellidos mayores y menores, parecerá cada estirpe una jauría de manchados lebreles. El campo y las ciudades, los ríos y los vados, los caminos y las ruinas, los he pintado del natural de la tierra mía, Galicia, siendo ambos, el bretón y el galaico, reinos atlánticos, finisterres, parejos en flora y fauna, y provincias vagamente lejanas. Celebré amplia consulta con Felipe Leven, alias el Francés de Rinlo, que en este puertecillo de la marina de Lugo carpintea de ribera, y es de nación bretona, maluino propio, y se precia de hablar dos lenguas de allá, la de Saint-Maló y el bretón bretonante, y me dijo que encontraba a su patria en mis relatos tal y como él la dejara hace unos cuarenta años.

Cunqueiro, Álvaro, *Las crónicas del Sochante*
Ed. Destino

En actividades productivas, con la intención de hacer una evaluación cualitativa, podemos seguir unas líneas parecidas a las expuestas en el apartado de ortografía sobre la observación de los errores como fuente de información sobre las necesidades de los alumnos. Algunos errores en la utilización del léxico pueden ser:

- Selección inadecuada por el registro: palabras coloquiales en un contexto formal o viceversa.
- Incorrecciones gramaticales (género, complementos verbales que no funcionan con el verbo, etc.).
- Falta de proformas (elisiones agramaticales que afectan a la comprensión).
- Atribución incorrecta de significado: *Los pintores emblanquecieron la pared con cal.*
- Falsas relaciones sinonímicas: *Nos desglosaron en dos grupos.*
- Repeticiones: *Solucionó el problema con una buena solución.*
- Imprecisiones: *Era una cosa muy difícil de solucionar.*
- Incorrecciones léxicas diversas.
- Vacíos léxicos y abuso de palabras comodín (*cosa, o sea,* etc.), circunloquios o hiperónimos, etc.

Algunos de estos problemas pueden exigir un refuerzo en algún aspecto gramatical o la comprobación del significado de una palabra, pero también están relacionados con el proceso de elaboración del texto. Concretamente hay que mejorar las estrategias de revisión que los alumnos aplican a sus textos. Una buena preparación del texto, haciendo borradores de los textos escritos o guiones de los orales, permite enriquecer notablemente el léxico.

Para leer más

JIMÉNEZ JIMÉNEZ, Bonifacio. *Didáctica del vocabulario*. Barcelona. Humanitas. 1986.

PASTORA HERRERO, José Francisco. *El vocabulario como agente de aprendizaje*. Madrid. La Muralla. 1990.

Dos de los pocos libros específicos sobre el tema. Ambos contienen reflexiones psicolingüísticas sobre la adquisición del léxico en la escuela y ejemplos de ejercicios y comentarios. El segundo incluye objetivos y contenidos para la programación y algunos ejemplos de guiones de clase.

7.5. Pronunciación y ortografía

Introducción

La pronunciación y la ortografía constituyen, por decirlo de alguna manera, la epidermis de la comunicación verbal. Sonidos y letras son, respectivamente, la superficie o el envoltorio de la lengua oral y de la escrita. Cuando se comprende o se produce un mensaje oral o escrito, lo primero que se oye, se ve o se dice, antes que nada, son sonidos y letras.

Una extraña paradoja hace que, a pesar de tratarse de aspectos lingüísticos equivalentes, la valoración social que se hace de cada uno sea muy distinta. La ortografía es uno de los objetos más apreciados de observación y crítica: quien más quien menos descubre faltas en los periódicos, en la correspondencia o en la publicidad y se queja de ello públicamente de una forma apasionada y con dureza. Este hecho provoca que en la práctica todo el mundo tenga miedo de escribir y meter la pata. Todo el mundo sabe qué vergüenza se pasa cuando alguien nos sorprende en algún olvido inconfesable.

En cambio, no se debe dedicar tanta atención a la pronunciación. Comparativamente, muy pocas personas se dan cuenta de los errores y las carencias que tiene algún político, un concursante de televisión, un locutor radiofónico, un vecino o nosotros mismos, a pesar de que

pueden ser mucho más evidentes y graves que las incorrecciones ortográficas. En ningún caso se considera una falta fea o molesta, sino que probablemente se ve como un detalle perdonable, causado, tal vez, por un olvido inconsciente o por alguna deficiencia física que no tiene solución y que tampoco merece tantos comentarios.

Estas posiciones se fundamentan, evidentemente, en la consideración social diversa de lo oral y de lo escrito, y también, parcialmente, en la ignorancia sobre determinados aspectos lingüísticos. Por un lado, lo escrito merece mucha más atención, reconocimiento y transcendencia que lo oral. Los libros, los periódicos y las cartas no desaparecen como los diálogos y los parlamentos, y esto hace que les dediquemos más atención. Por otra parte, la educación centrada en la lengua escrita que todos hemos recibido nos predispone inevitablemente a encontrar errores ortográficos y a valorarlos por encima de los fonéticos, sin ninguna razón de peso. El olvido de unos cuantos acentos o de algunas consonantes equivocadas denota dejadez, poca lectura e ignorancia ortográfica (y si se quiere: ¡desvergüenza!); pero la incapacidad de poder pronunciar correctamente la *elle*, o la *y*, etc. acaban siendo unos errores infinitamente más nocivos para la estructura de la lengua que los ortográficos.

En zonas del Estado español con dos lenguas oficiales se producen además interferencias fonéticas en aquellos fonemas que las lenguas propias del territorio no comparten con el español. Los hablantes son más conscientes de las vacilaciones léxicas u ortográficas que de estas alteraciones del sistema fonológico.

Volviendo a la escuela, es evidente que la paradoja anterior se reproduce de una manera parecida, y todavía se agudiza más. La ortografía merece un tratamiento exhaustivo e insistente: los maestros, los programas y los libros de texto dedican todos los esfuerzos a enseñar la norma ortográfica, a erradicar las faltas de los alumnos. En cambio, la pronunciación sólo se trata de forma lateral en los primeros cursos, relacionada con la ortografía y las prácticas de lectura en voz alta, o de una forma analítica y reflexiva, ya dentro de la fonética y de la fonología, en los niveles superiores, cuando se estudian los diversos componentes de la gramática.

En los capítulos siguientes se intentará proponer un tratamiento más equitativo de ambos apartados. Además de resituar el papel que tienen en el conjunto de la lengua y del aprendizaje lingüístico, también se expondrán las diversas opciones didácticas para trabajarlos en clase.

Pronunciación

Importancia y tratamiento

En el apartado de pronunciación y fonética, se pueden distinguir dos aspectos fundamentales:

1. La *ortoepia*, *ortología* o *ortofonía* (del griego *orto*: derecho, correcto), se refiere a la pronunciación o elocución correcta de las palabras; es equivalente a la *ortografía* para lo escrito. En este manual se usa *pronunciación* para referirnos a este aspecto.
2. La *fonética* o *fonología* se encargan del estudio científico experimental y teórico, de los sonidos de la lengua.

Por desgracia, estos apartados de funciones y rasgos tan distintos se confunden a menudo. Los mismos nombres que sirven para designarlos provocan alguna confusión. Los equivalentes a la *ortografía* de lo escrito (*ortología*, etc.) son muy poco populares y menudo se utiliza la palabra *fonética*, que debería reservarse para otra disciplina de lo oral.

En la escuela, la distinción entre 1 y 2 no siempre es clara. Se suele considerar que los alumnos ya dominan los sonidos cuando llegan al centro, o lo que es lo mismo, que los aprenden por el proceso natural de adquisición del lenguaje. Por eso, las pocas prácticas de pronunciación que se realizan en los primeros niveles de la escolarización están relacionadas con la lectoescritura, y básicamente son lectura en voz alta. Por lo tanto, es sólo a partir del aprendizaje de las letras que los alumnos pueden corregir los defectos de pronunciación que puedan tener en lo oral. Por ejemplo, pueden practicar la pronunciación de las consonantes sonoras cuando trabajen las grafías correspondientes. Los casos de dificultades fonéticas especiales o superiores, que pueden implicar algún tipo de deficiencia o retraso psicomotriz, suelen ser tratados por un especialista logopeda.

De la misma manera, en los cursos más elevados, la fonética entra plenamente en el programa de Lengua, paralelamente a los demás niveles de análisis lingüístico. Es entonces cuando los alumnos estudian conscientemente los sonidos de la lengua, de la misma manera que aprenden las categorías gramaticales o las conjugaciones verbales. A partir de conceptos de sonido, fonema, alófono, sílaba, se segmenta la cadena lingüística y se estudian sus partes. En secundaria, algunos

maestros incluso llegan a introducir la *transcripción fonética* como objetivo de asignatura y la ejercitan con palabras y frases breves.

En cambio, en la clase de segunda lengua, sea catalana, gallega, vasca o extranjera (inglés, francés, etc.) la pronunciación forma parte del programa y los maestros suelen dedicarle mucha atención, con ejercicios de discriminación de sonidos y de recepción. Los sonidos de una segunda lengua, distinta de la materna, pueden ofrecer dificultades importantes a los alumnos, especialmente si ambas lenguas están alejadas. De hecho, hay que recordar que es precisamente la didáctica de segundas lenguas la que ha desarrollado los principales métodos de corrección fonética.

En resumen, los alumnos acaban la educación general con conocimientos de fonética teórica en gallego, catalán, vasco y castellano, pero sin haber trabajado nunca la pronunciación práctica de estas lenguas. De esta manera es perfectamente posible que conozcan el número de vocales que se dan en su lengua o las distribución de consonantes, pero que no sean capaces de pronunciar correctamente los enlaces fonéticos habituales de la lengua.

Para evitar este hecho, la pronunciación debería tratarse de una manera más constante y sistemática desde los primeros cursos, con ejercicios de todo tipo, y sin necesidad de tener que teorizar sobre fonética o fonología. Los chicos y las chicas pueden darse cuenta fácilmente de los problemas de su pronunciación sin necesidad de conocer su denominación técnica. Si el maestro da importancia a estas cuestiones, los alumnos aprenderán a fijarse más y, cuando en los cursos superiores se trate la teoría, tendrán más facilidad e interés en su aprendizaje.

Para ampliar este tema se puede consultar Alarcos Llorach (1964), Quilis (1981), Badia i Margarit (1988), y Quilis y Fernández (1972) para las cuestiones de fonética y fonología. Los primeros son teóricos y ofrecen una buena base; el segundo se centra más en la práctica de la discriminación y transcripción fonética.

Carencias y necesidades

Según el método verbo-tonal —que se comenta más adelante—, el oído patológico de un deficiente auditivo y el oído de un aprendiz de segunda lengua (p.e.: un castellanohablante que aprende vasco) tienen características comunes. Ambos padecen algún tipo de sordera, *patológica* en el primer caso y *fonológica* en el segundo, que impide al aprendiz oír todos los sonidos de la nueva lengua. En el caso del

alumno de vasco, su percepción auditiva está acostumbrada a escuchar sonidos castellanos, de tal manera que cuando oye vasco sólo percibe realmente aquellos sonidos que también existen en su primera lengua. Es decir, los hábitos auditivos de la L1 filtran los sonidos de las posteriores. El alumno es parcialmente sordo a los sonidos nuevos, cosa que explicaría las carencias fonéticas que podrá tener cuando hable.

En consecuencia, los errores fonéticos que puede cometer un castellanohablante que aprenda vasco, gallego o catalán, o un hablante de estas tres lenguas que haya estado en contacto habitual con la otra lengua o que la esté aprendiendo, son previsibles y dependen de la comparación entre los sistemas fonológicos de las dos lenguas que se relacionan. A continuación se presentan las discrepancias fonéticas entre el castellano y las lenguas con las que está en contacto:

1. Fonemas inexistentes en castellano y existentes en las otras tres lenguas:

a) vocales /ə/, /ɛ/, /ɔ/ en catalán; /ɛ/ y /ɔ/ en gallego
b) consonantes /z/, /ks/, /ʒ/ y la /ʃ/, en catalán
/ks/, en gallego
/ks/, /ts/ y /tz/ en vasco

2. Fonemas existentes en castellano e inexistentes en las otras tres lenguas:

– /θ/ no existe en catalán
– /x/ inexistente en catalán, gallego y vasco
– /j/ inexistente en gallego

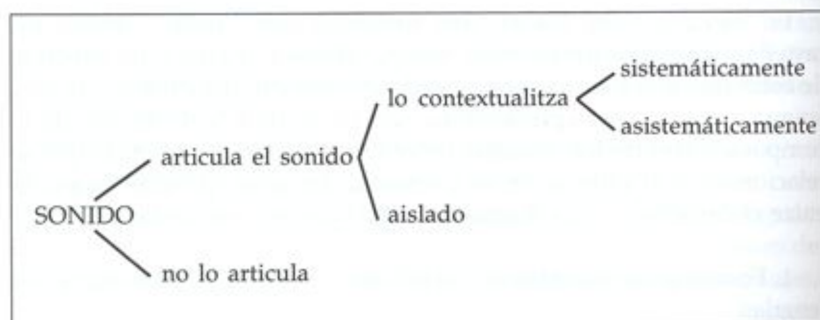
3. Fonemas y sonidos existentes en las cuatro lenguas con distribución diferente:

En general, el castellano, el gallego y el vasco presentan muy pocos sonidos consonánticos a final de palabra o de sílaba, mientras que en catalán podemos encontrar muchos sonidos diferentes e incluso combinaciones de dos consonantes o más. Ejemplos: -m, -n, -ns, -ls, -ms, -t, -ts, etc. En vasco ninguna palabra puede empezar por /r̄/, p.e.: *errege* (rey), *Errenteria* (Rentería), etc.

Esta distribución diferente de algunos sonidos puede causar algunos problemas cuando se utilicen las otras lenguas.

4. Otros aspectos: fenómenos de fonética sintáctica, geminaciones, neutralizaciones y acentuación distinta de una lengua a otra.

Al margen de este tipo de error o de carencia, también hay que tomar en consideración el grado de sistematicidad con el que se produce. Así:



Un alumno puede ser capaz de articular un sonido si se lo propone, pero en una conversación es posible que falle, ya que no está acostumbrado a hacerlo. También puede ocurrir que el alumno pronuncie el mismo sonido correctamente en algunas palabras y mal en otras, según la posición del sonido en la palabra.

De todas estas incorrecciones previsibles, las más graves son las primeras ya que afectan a la estructura básica de la lengua de que se trate. Por ejemplo, hay que considerar un alumno que no sepa abrir las vocales, que no sonorice o que articule las [l] sin velarizar, no está hablando en un catalán genuino y correcto, a pesar de que utilice una sintaxis impecable o que demuestre mucha riqueza y precisión léxicas.

Métodos de corrección

Como ya se ha dicho, el interés por la corrección y el trabajo fonéticos se ha desarrollado básicamente en el contexto de la enseñanza de segundas lenguas. Cada metodología ha desarrollado su sistema de corrección y las diversas corrientes lingüísticas (tradicional, estructural, etc.), al igual que el desarrollo tecnológico, han influido en la técnica didáctica. A partir de Puig 1982a y Dalmau *et al.* 1985 se ha elaborado el esquema siguiente, con los rasgos principales de cuatro métodos de corrección fonética:

FONO-ARTICULATORIO	PRONUNCIACIÓN IMITATIVA
Fundamentos - Relacionado con la metodología tradicional y gramatical de enseñanza de lenguas. - Basado en la fonética articulatoria. *Técnicas* - El alumno estudia la posición de los órganos fonadores y produce cada sonido. - Pronuncia cada sonido aislado y exagerado. - Usa láminas, espejos o trucos diversos (p.e.: morder un lápiz para palatalizar). *Características* - Se basa en la producción consciente. - Analiza y descontextualiza cada sonido.	*Fundamentos* - Relacionado con métodos directos. - Utiliza tecnología de registro de la voz: magnetófonos, casetes, laboratorios de idiomas. *Técnicas* - El alumno escucha voces variadas y nativas, las reproduce, las graba y las autocorrige. - Se repiten frases y diálogos. - Corrección personalizada del maestro. - Trabajo individualizado. *Características* - Adquisición inconsciente y espontánea. - Tiene en cuenta la fonética combinatoria. - Riesgo de mecanización.
OPOSICIONES FONOLÓGICAS	**VERBO-TONAL**
Fundamentos - Metodología conductista (*pattern drill*). - Basado en la fonología estructuralista.	*Fundamentos* - Metodología situacional y SGAV (estructuro-global-audio-visual). - Desarrollado por Petar Guberina (Zagreb) para la reeducación de sordos (años 50) y aplicado posteriormente en la enseñanza de lenguas extranjeras. - *Tonal* (concepto de audiometría) referido a las zonas frecuenciales más adecuadas para favorecer la audición. *Verbo*: facilitar la comprensión global de la lengua. - Basado en la fonética verbotonal.

Técnicas – Se basa en parejas o grupos de palabras opuestos fonológicamente. – En primer lugar el alumno discrimina estas palabras y después las reproduce.	*Técnicas* – El alumno escucha y produce modelos correctos de lengua (según sus carencias). – La fonética se integra en el acto global de expresión (con mensaje, rasgos suprasegmentales, gestos, etc.). – Ejercicios diversos: canciones, trabalenguas, jeroglíficos, listas de palabras, etc.
Características – También usa tecnología de grabación: casete. – Da prioridad a la discriminación auditiva.	*Características* – Insiere la corrección fonética en el contexto global del aprendizaje de la lengua. – No hay que intelectualizar: adquisición subconsciente y global. – Énfasis en los rasgos suprasegmentales: ritmo, entonación, tensión, intensidad, timbre, etc. – Parte de las faltas del alumno.

De las metodologías anteriores pueden extraerse los cuatro principios siguientes, al margen de las técnicas que pueda utilizar cada una de ellas:

- La enseñanza de la pronunciación se basa tanto en la *audición* como en la *producción* de sonidos.
- El contacto, la audición y la discriminación deben preceder a la producción.
- Tiene que integrarse la pronunciación en el conjunto de la comprensión y expresión oral.
- Es importante que el alumno pueda escuchar voces variadas y de buena calidad.

Recursos didácticos

En general, la didáctica actual de la pronunciación es muy ecléctica e integra las propuestas de cada una de las metodologías anteriores, utiliza la tecnología disponible y, en definitiva, aprovecha cualquier

recurso que pueda servir a los alumnos para mejorar su pronunciación. El cuadro que sigue recoge los recursos principales, que se explican a continuación:

RECURSOS DIDÁCTICOS

Ejercicios	*Tecnología*
1. Audición	4. Casete
2. Discriminación	5. Laboratorio de idiomas
3. Producción	6. Programas informáticos

Otros recursos
7. Espejo, tacto, objetos
8. Juegos
9. Canciones

1. *Audición*

Los métodos modernos de enseñanza de lenguas ponen un especial énfasis en la audición y comprensión de lo que hay que enseñar (en el *input*). Se argumenta que cuantas más posibilidades tenga un alumno de escuchar la lengua que tiene que aprender, más fácil le será adquirirla. En la pronunciación, si una alumna puede escuchar repetidamente un sonido determinado, claro y bien pronunciado, escuchándolo conscientemente o no, pero sin hacer ningún ejercicio especial con él, le será más fácil discriminarlo y producirlo posteriormente.

Las actividades de audición preparan el trabajo posterior de discriminación y producción y consisten en la audición de muestras reales, variadas y de buena calidad, de lengua oral. Pueden ser todo tipo de textos: canciones, discursos, conversaciones, etc.

2. *Discriminación*

Consiste en identificar un sonido determinado y distinguirlo de los que le pueden ser próximos desde un punto de vista fonético. Por ejemplo, distinguir las oclusivas sonoras de las sordas, etc. Se pueden discriminar sonidos sueltos, en sílabas, en "logotomos" (palabras inventadas sin significado), en palabras reales, en frases (frases hechas, refranes, pareados, etc.) o en una conversación corriente. Además, el ejercicio puede tomar formas distintas: subrayar o marcar el sonido correspondiente, clasificar palabras, hacer listas, poner cruces en parrillas de palabras, decir cuántas veces aparece un sonido en una producción, etc.

3. *Producción*

Consiste en pronunciar el sonido que se ha escuchado y discriminado anteriormente. Como antes, se pueden producir sueltos, en sílabas, logotomos, palabras, frases, etc. El ejercicio también puede tomar diversas formas: decir listas de palabras seleccionadas, repetir una misma palabra muchas veces, pronunciar una palabra alargando el sonido que se trabaja, leer en voz alta, etc.

Los ejercicios de audición, discriminación y producción se suelen combinar entre sí de forma rápida y ágil. Por ejemplo, una práctica bastante habitual y rentable cuando aparece una palabra difícil que presenta dificultades de pronunciación a causa de algún sonido, porque es larga o extraña, puede ser la siguiente:

1. El maestro repite la palabra de manera muy clara, exagerándola y alargando los sonidos más difíciles.
2. Se hace pronunciar la palabra a diversos alumnos individualmente. Cuando alguien no la pronuncia bien, el maestro la repite nuevamente para que el alumno la vuelva a escuchar y se la hace repetir.
3. El maestro deja treinta segundos para que los alumnos vayan repitiendo la palabra cinco o seis veces por parejas, con el compañero de pupitre.

4. y 5. *Casete y laboratorio de idiomas*

Las ventajas más importantes del casete es que permite introducir voces diferentes y de calidad en el aula. De este modo los alumnos pueden escuchar acentos, tonos y timbres distintos de los del maestro. Además, también hay materiales audiovisuales preparados para la corrección fonética (entre otros, Llobera *et al.* 1983 y Badia y Comelles 1983 para el catalán), que ofrecen listas de palabras y frases con dificultades específicas. Tampoco es despreciable la técnica de grabar la pronunciación de los alumnos para que la puedan escuchar ellos mismos posteriormente. (Consultar el apartado "Magnetófono y video", pág. 116.)

El laboratorio de idiomas se ha utilizado sobre todo para la enseñanza de segundas lenguas, siguiendo la metodología audiolingual, que estuvo bastante de moda durante los años sesenta. Requiere equipamiento y tecnología complejos que, hoy por hoy, sólo están al alcance de algunas escuelas. En la actualidad se utilizan el video y el casete como substitutos perfectamente válidos.

6. *Programas informáticos*

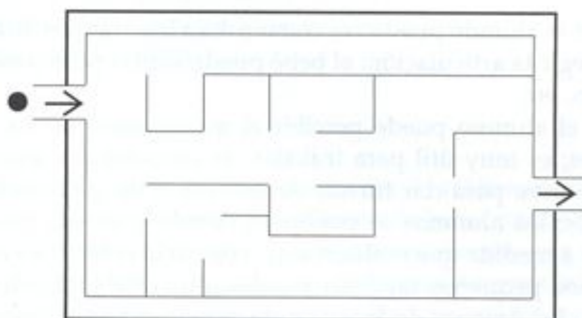
Hay algunos productos informáticos que ofrecen prestaciones muy interesantes para el tratamiento de la pronunciación. Se trata de versiones informáticas modernas, adaptadas al público en general, del *espectrógrafo* o del *sonógrafo* clásicos que utilizan los lingüistas fonetistas para analizar gráficamente el sonido. Reciben el nombre de *visualizadores fonéticos* o de habla y permiten "ver" los sonidos que producimos y compararlos con los de otras personas.

La mecánica de trabajo es la misma: el alumno pronuncia un sonido, el ordenador lo analiza y lo visualiza en pantalla de alguna manera, o lo compara con los parámetros que se le han dado previamente. Los ejercicios pueden tener formas muy diversas. Se expone ahora un ejemplo para trabajar el contraste de vocales en catalán:

En la pantalla aparece este laberinto, que el punto negro debe atravesar. Para hacerlo, el alumno debe pronunciar las cuatro vocales siguientes (o las que sean):



La ɔ abierta hace que el punto se desplace hacia arriba, la *o* cerrada hacia abajo; la ɛ abierta a la izquierda y la e cerrada a la derecha.



Pantalla

Este otro ejemplo corresponde a un sistema de software preparado por el departamento de ingeniería electrónica de la Universidad Politécnica de Madrid. Permite, entre otras utilidades, aislar fonemas y hacer de ellos una representación gráfica que permite comparar los errores cometidos con un modelo. (Ver *El País*, 24-6-92.)

El muñeco está sonriente, serio o enfadado, valorando la desviación entre la pronunciación del locutor y el modelo patrón.



Pronunciación incorrecta respecto al patrón. | Pronunciación casi correcta respecto al patrón. | Pronunciación totalmente correcta respecto al patrón.

En otros ejercicios, aparece un tren que avanza cuando la pronunciación de un determinado fonema es correcta, un termómetro que sube con el tono de la voz o un mono que se sube a una palmera cuando se pronuncia una vocal determinada. Todos los ejemplos se han extraído de IBM 1988.

7. *Espejo, tacto, objetos*

Son diversos los objetos que podrían ser útiles para la clase de pronunciación. Por ejemplo:

- *Espejos*: el alumno puede ver cómo coloca los órganos de fonación y corregir la articulación; el bebé puede soplar para descubrir el aliento, etc.
- *Tacto*: el alumno puede percibir el movimiento de las cuerdas vocales; es muy útil para trabajar las consonantes sonoras.
- *Pelota*: sirve para dar turnos de palabra o de pronunciacón de sonidos; los alumnos se ponen en círculo y se van pasando la pelota a medida que realicen algún ejercicio colectivamente. Los alumnos pequeños también pueden moverla soplando, disponiendo los órganos de fonación de alguna manera determinada.
- *Dados*: con números y sonidos marcados en cada cara; cada alumno tiene uno de ellos y lo utiliza para responder el ejercicio.

Por ejemplo: *¿Cuántas veces aparece el sonido /θ/ en la frase...?*; el alumno enseña la cara del dado que tiene el número 2.

8. *Juegos*

La lista de juegos o ejercicios que tienen un componente lúdico y que pueden utilizarse para la pronunciación es bastante extensa. Aquí se reproduce una muestra:

- Dichos populares: trabalenguas, pareados, refranes, frases hechas, adivinanzas, etc.
- Hacer listas de palabras: con un sonido determinado, encadenando palabras, leyéndolas de una lista, etc.
- Bingos: de sonidos, sílabas, palabras, etc.
- Varios: el juego de *pitufar*, encadenar palabras a un sonido determinado, etc.

9. *Canciones*

Escuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable. Son textos orales ideales para practicar aspectos como el ritmo, la velocidad y la pronunciación correcta. El fenómeno de la rima no sólo permite ejercitar técnicas memorísticas, sino que supone un estímulo de la percepción discriminatoria de los sonidos. Dando un simple vistazo a los cancioneros tradicionales y modernos se encontrarán canciones que permitan el enfoque de determinados sonidos nuevos. Además, como actividad lúdica, las canciones suponen una alternativa a otros ejercicios de repetición poco motivadores.

Para más información sobre materiales didácticos y muestras ejemplificadoras, consultar Rius y Estrada (1988), Corredera (1949), Monfort y Juárez (1987).

Evaluación

La evaluación de la pronunciación puede realizarse de dos maneras distintas y complementarias. Por un lado, se pueden observar y anotar los errores y los aciertos de pronunciación que produce un alumno durante una conversación o discurso espontáneo. Por otro lado, se le puede pedir que diga una lista de palabras y frases con dificultades fonéticas específicas. La primera integra la pronunciación en la comunicación y la valora globalmente en situación espontánea

y contextualizada. En cambio, en la segunda se mide la capacidad que tiene el alumno de pronunciar todos los sonidos aislados que interesen.

Para recoger la información de la evaluación y hacer un seguimiento individualizado del alumno, basta con una hoja de anotación que permita recoger las incidencias en cada clase. Por ejemplo:

Fecha	Dificultades fonéticas	Palabras/frases	Valoración

A continuación se propone un cuadro donde se recogen algunos de los errores fonéticos que pueden cometer los alumnos de las distintas zonas dialectales:

FONOLOGíA

obsceno	halla	comprado	ignorante	sexual	los otros	higo	las botas	el alma

Tal vez sorprenda ver subrayadas en este cuadro grafías que corresponden a fonemas que no se articulan [igo] o no presentan confusión en castellano, pero se trata de recoger en él algunas variantes dialectales. Durante la prueba, el examinando habla y lee en voz alta, al tiempo que un examinador marca con una X en cada casilla los errores sistemáticos que produce.

Como en otros casos, se trata de una prueba exhaustiva que requiere tiempo, material y una buena preparación del maestro. Ojalá en las escuelas hubiera recursos para poder pasar diagnósticos de este tipo

a todos los alumnos. Pero si no es posible, se pueden reservar para casos especiales; es decir, para aquellos alumnos que aparentemente presenten dificultades relevantes de pronunciación y que, durante los primeros cursos, demuestren no poderlos superar.

Ortografía

Importancia y tratamiento

La ortografía suele ser el caballo de batalla del área de Lengua durante los primeros años de enseñanza obligatoria. Asociada a la adquisición de la lectoescritura y, por lo tanto, a los ejercicios de correspondencia sonido-grafía y de lectura en voz alta, la ortografía se desvincula de los demás componentes lingüísticos, llega a ser autónoma y pierde el carácter comunicativo que tiene la lengua, para llegar a ser sólo un conjunto de reglas normativas y memorísticas.

A menudo se identifica el saber escribir bien con hacerlo sin errores ortográficos, ya que a la corrección ortográfica se le ha otorgado un valor de prestigio social en detrimento de otros conocimientos y habilidades. Además, la ortografía es altamente arbitraria e irregular: ciertas reglas de ortografía son muy complejas y difíciles de recordar.

De este modo tiene excesiva importancia —si se recuerda el papel de epidermis verbal que le otorgábamos al principio— y pasa a ser la obsesión de maestros y alumnos. La consecuencia final es catastrófica: tanto interés y tiempo de dedicación a la ortografía llevan a perder el norte de lo que es la lengua como globalidad: comunicación. Hay que recordar que es sólo una marca formal de la lengua escrita y que se aprende tanto con enseñanzas específicas como, y sobre todo, por la práctica de la lectura.

Tampoco se trata de entender que la ortografía es irrelevante y que hay que dejarla de lado. Es la forma gráfica que presenta la lengua escrita; como cualquier otra convención establecida, la norma ortográfica es un instrumento imprescindible para moverse de manera autónoma en la sociedad moderna. Lo que hay que evitar es que la sobrevaloración de un aspecto menosprecie a los demás, que son igual de importantes, por no decir más.

Además, muchos profesores estarían de acuerdo en afirmar que esta atención desmedida por la correción ortográfica, con múltiples prácticas a lo largo de los años, no consigue el éxito esperado. ¡En algunos casos los alumnos siguen haciendo faltas cuando encuentran

su primer trabajo o cuando llegan a la universidad! Reflexionando sobre este tema se llega a la conclusión de que no sólo habrá que replantear el estatus otorgado a la ortografía sino que también habrá que renovar las técnicas de aprendizaje, de práctica, de evaluación y corrección, etc. También hay que modificar la imagen que tiene de difícil, compleja, aburrida, prestigiosa e inalcanzable.

Para profundizar en este tema, consultar Galí (1926) y Mosterín (1981), que es una reflexión más filosófica y funcional sobre la ortografía hoy.

Tipología de errores

Las clasificaciones de errores son útiles para diagnosticar carencias de los alumnos y para diseñar ejercicios apropiados. Alexandre Galí (1926) estableció una distinción muy difundida entre los profesores:

a) *Ortografía natural:* comprende las normas elementales de correspondencia sonido/grafía y del "proceso necesario que se deriva del mismo aprendizaje de la lectura y la escritura". Incluye errores que no se pueden justificar por la relación entre la forma correcta y la escogida por el alumno en otros contextos o entre los sonidos que ambas representan. Por ejemplo: si una niña escribe *pograma* por *programa* o si cambia el orden de las letras de la palabra *(porgrama)*, o no separa las palabras correctamente *(elpro grama)*.
b) *Ortografía arbitraria*: comprende los aspectos más convencionales de la ortografía que no afectarían a la lectura. Ejemplos: *el ombre llora, llegava*.

Esta distinción permite relacionar los niveles de aprendizaje con los errores cometidos: la ortografía natural corresponde a los primeros estadios del aprendizaje de la escritura, mientras que la adquisición de la arbitraria es un estadio posterior. A pesar de eso, el propio Galí relativizaba la dicotomía y también planteaba que la división entre estas etapas resulta bastante imprecisa, con largos períodos donde se mezclan los dos tipos de error. También hay que añadir las actuales circunstancias sociolingüísticas que complican todavía más el tema: las interferencias entre castellano y las demás lenguas peninsulares incrementan las vacilaciones.

A partir de esta división binaria, Codina y Fargas (1988) proponen la clasificación de errores ortográficos que se reproducen a continuación, de forma simplificada y con algunos ejemplos:

ERRORES DE ORTOGRAFÍA NATURAL

Omisión o repetición de palabras:
- *lota* por *pelota; pintaré de rojo la la silla.*

Orientación y orden:
- *pue* por *que; mánica* por *máquina.*

Errores de pronunciación infantil:
- *for* por *flor; fubar* por *jugar.*

No correspondencia sonido-grafía:
- *gugar* por *jugar; ceso* por *queso.*

Separación de palabras:
- *selodio* por *se lo dio; par ticipo.*

ERRORES DE ORTOGRAFÍA ARBITRARIA

Errores en normas de base fonética:
- *enrrollar, acer, zero, livreta, güapa, buei.*

No relación primitivo-derivado:
- *paraguero, capazidad, desacer.*

Errores en la ortografía de morfemas gramaticales:
- *este aula, correis, habían niños, dijistes, la arma blanca.*

Confusión de homófonos:
- *va ha comprar, ahí mucha gente, haber si vienes, ¿acaba oh no?, le hecharé sal.*

Casos excepcionales:
- *teger, llate, álbun, inportante, cig-zag.*

Camps *et al.* (1989) aportan otra clasificación con otros criterios. Sea cual sea, estas tipologías se pueden utilizar para evaluar el dominio ortográfico de los alumnos, ya sea haciendo un diagnóstico, un seguimiento individualizado o algún otro tipo de evaluación.

En primer lugar, hay que inserir el aprendizaje de la ortografía en el contexto más general del desarrollo del lenguaje y, en concreto, de la comprensión y de la expresión escrita. En este marco, hay que plantear con prudencia la necesidad de la ortografía, las carencias y las dificultades que puedan tener nuestros alumnos. Vale la pena considerar los puntos siguientes:

• Objetivos globales de expresión

La ortografía no es la finalidad única ni última del desarrollo del lenguaje. Por eso, el trabajo global de lengua no puede supeditarse a ella; las dificultades ortográficas no pueden hacer encallar el crecimiento lingüístico de los alumnos. Los errores gráficos no suelen impedir el proceso comunicativo. Por lo tanto, un dominio precario de la ortografía en los primeros niveles no impide la práctica de actividades más comunicativas y globales.

Es importante constatar que un niño o una niña de entre 7 y 10 años o más tiene mucha más capacidad de producir textos que de controlar la corrección. Los alumnos oyen palabras en la televisión, en la radio, de los adultos, etc. captan su sentido y las utilizan en sus textos, a pesar de que es muy posible que nunca las hayan visto escritas y, por lo tanto, que las apunten de cualquier manera: prescindiendo de la correspondencia sonido/grafía y de convenciones ortográficas. Si la reacción del maestro al corregir estos textos es represiva, diciéndole que no cometa tantas faltas, indirectamente se le da a entender que la actitud de aprender palabras de todo lo que escucha no es buena —cosa que, todos estamos de acuerdo en ello, es una aberración.

• Motivación y confianza

Hay que motivar a los alumnos, sobre todo en los primeros niveles, hacia la práctica de la escritura como tal. Hay que mostrar las ventajas y la funcionalidad del escrito: el interés de comprender significados, la utilidad de hacerse entender con mensajes secretos, la creatividad, la imaginación, etc. Si al principio ya se insiste en los aspectos menos agradecidos (ortografía, convenciones, normativa, etc.) es muy probable que el alumno acabe pensando que esto de escribir no es nada interesante.

Al revés, al inicio hay que dar confianza para escribir, para comunicarse por escrito y, más adelante y poco a poco, los aprendices irán comprendiendo la importancia de la corrección, como mejora de la

calidad de los textos que escriben y como una profundización en el conocimiento del sistema de la lengua.

• Adecuación contenidos-alumnos

Hay que trabajar los puntos ortográficos que sean necesarios para cada grupo de alumnos, según sus conocimientos y sus dificultades. Es absurdo dedicar semanas a aspectos ortográficos que ya se dominan. Hay que saber prescindir de las programaciones institucionales o de los libros de texto para adaptarnos a las necesidades de los alumnos.

• Dificultades ortográficas

No siempre es necesario trabajar de forma intensiva y sistemática cada una de las reglas. No son iguales el alumno que aprende ortografía y que se equivoca: hay cosas que ya sabe, otras que todavía no, puntos en los que duda, otros en los que fluctua entre diversas soluciones; y el que tiene dificultades para el aprendizaje, provocadas por causas más profundas, extraescolares o no. En este segundo caso, las dificultades ortográficas son una consecuencia de otros problemas y un trabajo intensivo apenas aportará nada.

• Causas de error y remedio

Hay que determinar las causas de los errores cometidos. El origen de errores similares puede ser muy diferente: palabras muy alejadas del vocabulario básico, alto grado de arbitrariedad, poca correspondencia sonido/grafía, problemas auditivos de un alumno en concreto, desconocimiento de la regla, olvido, etc. Es evidente, por lo tanto, que el tratamiento didáctico también tendrá que ser diferente.

A menudo, al advertir que un determinado error ortográfico aparece en los textos de ocho o diez alumnos de una aula, el maestro tiene la sensación de que aquel conocimiento no ha sido bien adquirido y aplica, de manera inmediata, una batería de ejercicios de recuperación al grupo reducido, y en ocasiones, a toda la clase. ¿Se entiende que todos se equivocan por las mismas razones? Es probable que existan tres o cuatro causas distintas de inducción al error y, en cambio, se aplica un mismo tratamiento. ¿Se podría imaginar lo mismo en el terreno de la medicina? Cuando hay ocho o nueve alumnos con dolor de garganta... ¡antibiótico para toda la clase!

• Capacidad de generalización

La capacidad de generalización de un niño es limitada y, por lo tanto, también lo es su capacidad de aplicar una regla conocida a to-

das las palabras o a casos que encuentre al escribir. Sería pecar de ambiciosos esperar que los alumnos apliquen cada regla que aprenden a todas sus producciones, o que por haber demostrado saber alguna cosa ya se ha fijado completamente aquella cuestión.

Puede ser perfectemente ilustrativa la anécdota de una niña de segundo de EGB que tenía un dominio claro del concepto de frase, que lo aplicaba bastante bien y que sabía que una frase acaba con un punto y que la siguiente tiene que empezar con una mayúscula. Un día empiezan a aparecer en sus escritos una serie de puntos y seguido indiscriminados, que de ninguna manera indican final de frase. ¿Qué ha pasado? ¿Ha perdido la noción de frase que tenía? ¿Se trata, tal vez, de una regresión? (Entonces se hacen todo tipo de suposiciones: ¿ha tenido un hermano?, ¿sus padres se han separado?...). Pero un par de maestros atentos y avispados observan atentamente el texto en cuestión para descubrir en él alguna lógica. ¡Ya está! La niña ha imaginado una norma por su cuenta y la ha generalizado: *Si después de punto se tiene que escribir mayúscula, delante de mayúscula también se tiene que escribir punto.* La niña ponía punto delante de las palabras que empezaban con mayúscula.

- Otros aspectos a tener en cuenta.

- Algunos aprendizajes ortográficos están vinculados con otros niveles de analisis lingüístico. Por ejemplo: *b/v* y flexión verbal, constantes en la derivación y familias de palabras, etc. Estas relaciones pueden darnos ideas para rentabilizar los ejercicios y para integrar problemas aislados en temas más generales.
- El aprendizaje de la ortografía tiene dos bases muy precisas: la pronunciación y la articulación claras, la fonética y la memoria visual. Todos los ejercicios de preparación y de desarrollo de estos apartados favorecen la adquisición ortográfica.
- No hay que hacer ejercicios inmediatamente después de detectar los errores: el trabajo intensivo con las palabras en las que el alumno se ha equivocado tiene más apariencia de castigo o de recuperación de actividad que de aprendizaje.
- Hablando de ortografía es imprescindible hacer referencia a la puntuación, aunque ya se haya mencionado en el capítulo de *texto* (ver la pág. 326). Actualmente, el aprendizaje del uso de la puntuación pasa por estas tres etapas:

a) *ciclo inicial*: usos relacionados con la expresividad y directamente vinculados a la adquisición de la lectoescritura,

b) *ciclo medio:* aprendizajes sueltos de algunos signos.
c) *ciclo superior:* reflexión sintáctica sistemática sobre todos los signos y exigencia de aplicación.

Como se puede ver, hay un gran silencio en la etapa central, que es cuando los alumnos han aprendido la correspondencia sonido/grafía, pero aún no tienen capacidad para reflexionar teóricamente. Diríamos que esta etapa está desaprovechada y que conviene realizar muchos ejercicios prácticos para que los alumnos interioricen los usos más corrientes.

Para acabar, hay que hacer una reflexión global que tal vez nos ayudará a comprender por qué los alumnos comenten faltas a pesar de los esfuerzos que todos dedicamos para que no ocurra. El dominio completo de la ortografía, como sistema gráfico de la lengua, sólo se consigue con el hábito de la lectura asidua, la consulta del diccionario y la práctica de la expresión escrita. También conviene recordar que nadie llega a dominar la ortografía del número infinito de palabras de una lengua. Sólo con el uso real y práctico de la escritura se consolidan los conocimientos y se fijan las normas en la memoria, hasta el punto que se pueden olvidar.

Para un tratamiento en profundidad, ver Mesanza López (1988) y Camps *et al.* (1989).

Recursos didácticos

Se podría añadir otra reflexión a los criterios expuestos en el apartado anterior: no es necesario que las prácticas de ortografía sean siempre aburridas y repetitivas. Los profesores tienen que conseguir que los ejercicios de ortografía pierdan esta mala fama (en general bien merecida). Hay que reconocer que la ortografía en sí misma no es demasiado motivadora. Tal vez sólo en los niveles más elevados, los aprendices pueden sentir la satisfacción de haber escrito un texto correcto y esmerado. Pero si la ortografía es poco atractiva, sí que pueden serlo los textos y las actividades con los que se aprenda y se practique.

Otro problema que ocasiona el aprendizaje de los aspectos más arbitrarios de las reglas gramaticales es la dificultad de memorizar reglas. Fue el único recurso, a lo largo de mucho tiempo, en la enseñanza tradicional: memorizar reglas, aplicarlas para llenar espacios en blanco y hacer dictados. Actualmente, los nuevos materiales disponen

de ejercicios más graduales: suelen partir de la observación para que el alumno formule hipótesis sobre la regla, después la explicitan y, finalmente, se aplica y se refuerza con actividades variadas.

A menudo, las actividades, a pesar de ser las adecuadas, presentan algunos problemas que hay que evitar. Por ejemplo:

- El afán de reunir un gran número de palabras con el mismo sonido o con el mismo encuentro silábico hace perder de vista cuál es el vocabulario básico que necesitan los alumnos, sobre todo en los niveles iniciales, y lleva a trabajar con palabras extrañas y alejadas de su realidad.
- Limitan la ortografía a la relación sonido/grafía.
- Son listas de palabras descontextualizadas.
- Son prácticas mecánicas y reiterativas, en general fáciles de solucionar, ya que aíslan un sólo fenómeno en cada ejercicio.
- Son poco variadas. Todos los fenómenos ortográficos suelen tener el mismo tratamiento y el mismo tipo de actividad. La técnica más utilizada es la de llenar espacios en blanco o corregir.
- Son pesadas y lentas de verificar en el aula.

Al realizar los ejercicios tradicionales, no hay sorpresas ni novedades. Los métodos de trabajo son siempre los mismos. Los alumnos llegan a adquirir el hábito de resolver la mecánica del ejercicio, pero eso no siempre garantiza el uso posterior de la solución correcta ni, en definitiva, que hayan aprendido la regla o el punto ortográfico. Podemos comprobarlo cuando posteriormente nos damos cuenta de que los alumnos no aplican las normas cuando escriben un texto o cuando hacen un examen.

Por este motivo, las prácticas mecánicas deberían reducirse en número y extensión, y también deberían permitir ahorrar energía de maestros y alumnos. Por el contrario, es mucho más provechosos dar a los ejercicios un carácter más cognitivo y analítico; es decir, que los alumnos tengan que razonar el uso de las reglas. Esto se puede conseguir fomentando la reflexión: dialogando maestro-alumno sobre la ortografía, fomentando la autocorrección con solucionarios, el trabajo por parejas, etc.

De esta manera también se transmite un actitud de autoresponsabilización que desarrolla la motivación y la autonomía. Conviene recordar que, ya adultos, a veces se tienen dudas ortográficas porque nadie conoce todas las palabras, y que se ha aprendido a solucionarlas

solos, utilizando diversas estrategias. Por eso es interesante transmitir a los alumnos el hábito de dudar y un método de trabajo para resolver problemas. Hay que enseñar a dudar, a acotar la duda o la dificultad, a formular hipótesis y a comprobarlas con instrumentos y libros de consulta.

Ya hay maestros y escuelas que hablan a los alumnos de *las letras mentirosas* o de *las letras que engañan* para referirse a los sonidos que pueden ser representados por dos grafias o al revés. Es una manera de introducir la duda y la reflexión desde pequeños. Otro ejemplo, que en este caso trata de las opiniones que tiene un alumno para resolver una duda, es el siguiente ejercicio.

> El maestro dice: *Escribe la palabra* cereza. *¡Cuidado! ¡El sonido /θ/ es mentiroso! Se puede escribir con c o con z. ¿Cómo hay que escribirlo? ¿Qué harías para saberlo? ¿Cuál de estas cosas?*
>
> Para saber como hay que escribir la palabra, consulto:
> - mi libreta de ejercicios;
> - mi libreta de palabras difíciles;
> - el fichero ortográfico de la clase;
> - el libro de ciencias, donde puede estar escrita o dibujada esta fruta;
> - a mi compañero;
> - a mi profesor;
> - las palabras de los carteles del aula;
> - el diccionario.

Otra manera de favorecer la autonomía es facilitar a los aprendices materiales de consulta fácil: cuadros, síntesis de ortografía, gramáticas reducidas, técnicas mnemotécnicas o "trucos" (como las conocidas BODEGA y PETACA de las consonantes oclusivas *b, d, g* y *p, t, c*) o bien ayudarlos a adquirir el hábito de consultar el diccionario de manera rápida y eficaz.

La variación de los ejercicios de ortografía también aporta interés y motivación. Pongámonos por un momento en la piel de un alumno e imaginémonos cómo puede sentirse, si sabe que en cada clase se trata una dificultad ortográfica con el mismo tipo de ejercicios, del mismo libro y hechos de la misma manera. ¡Podemos comprender que no se entusiasme en absoluto por la ortografía! Por el contrario, una clase en la que cada día se hace un ejercicio distinto, nuevo, por sorpresa, variado, es mucho más sugerente.

Una manera de diversificar las actividades y al mismo tiempo trabajar la ortografía como aprendizaje implícito es hacer prácticas contextualizadas en frases, segmentos y textos enteros. No podemos limitar la ortografía a la relación sonido/grafía y tratarla exclusivamente en el ámbito de la palabra. Si pensamos que siempre que hacemos expresión escrita hacemos también ortografía, tal vez podremos dedicarle menos horas y obtener los mismos resultados. Los materiales actuales suponen un adelanto respecto de las metodologías tradicionales, porque favorecen la inducción de las reglas y la autocorrección, pero aún están faltos, en general, de esta dimensión contextualizadora y textual, que da a la ortografía un carácter más comunicativo.

- Ejercicios de ortografía

A continuación hacemos un repaso de algunas actividades didácticas, teniendo en cuenta que la muestra no es exhaustiva y que, como se ha dicho anteriormente, otras actividades más globales de expresión escrita son tan útiles como estas para adquirir la ortografía.

1. *Llenar espacios en blanco.* Se llena un espacio en blanco (letra, sílaba) o se añade algún tilde (acento, diéresis, etc.) en un contexto determinado (palabra, frase, parágrafo, etc.). Suelen ser huecos selectivos que tratan un solo problema de ortografía (*b*/*v*, *g*/*j*, etc.).

- En palabras sueltas, a veces escogidas por su interferencia con otra lengua en contacto.
- En frases preparadas: lúdicas y un poco absurdas, que reúnen palabras con los mismos fenómenos fonéticos. Las pueden preparar los propios alumnos. Por ejemplo, con las letras *j*/*g*.

Ejercicio
__amás le des ho__as de pere__il a una __irafa.
En cambio a los __orilas les encantan los __eranios.

- En textos enteros. Permiten combinar diversos fenómenos ortográficos y al mismo tiempo se convierten en un ejercicio de comprensión lectora ya que hay que entender el contexto para adivinar la palabra.

2. *Segmentar*. Se trata de separar letras, sílabas o palabras:

- Sílabas: Hay que aplicar las reglas de separación de hiatos y formación de diptongos.
- Palabras: Hay que separar las palabras pegadas.
  Ejemplo: *SefuealhuertodeAnnaavestirseparalaobradeteatro. Se fue al huerto de Anna a vestirse para la obra de teatro.*

3. *Familias de palabras*. Con diferentes niveles de dificultad según la edad, se trata del ejercicio típico de buscar derivados, generalmente enfocado al trabajo de la morfología. Algunas familias de derivados producen fenómenos ortográficos útiles de recordar cuando se trabaja la ortografía de algún sonido.

feliz → felicidad, felices
vago → vaguedad, vagamente

4. *Juegos de letras y palabras*. Sopas de letras, crucigramas, *Scrabble*, el ahorcado, etc. No se puede desaprovechar el carácter lúdico y motivador de algunos juegos nuevos o tradicionales que tienen las letras como objeto de trabajo. Podemos aprovechar los pasatiempos de algunas publicaciones y algunos juegos del mercado, y también pueden confeccionarlos o prepararlos los propios alumnos en clase. A continuación se expone algún ejemplo:

- *Cambiar el orden de las letras*. Un alumno sale a la pizarra y escribe una palabra de un número determinado de letras. A continuación, organizados por parejas o por grupos, los alumnos escriben en un papel todas las palabras que puedan utilizando las mismas letras pero cambiándolas de orden. Se pueden suprimir pero no añadir letras, teniendo en cuenta que cada palabra correcta valdrá tantos puntos como letras la componen.
- *Cambiar una letra*. Se puede hacer con una dinámica parecida a la anterior. Hay que formar más palabras a partir de la primera, sólo cambiando una letra de la anterior. Ejemplo: *cera → cara → para → parra → perra → pera...*
- *Ordenar las letras*. Los alumnos tienen que convertir en palabras reales una lista de palabras incomprensibles, ya que tienen todas las letras completamente desordenadas. Se puede encontrar más de una solución para cada una de ellas.

- *Completar la sílaba*. Se trata de completar una sílaba, siempre la misma, de manera que salgan tantas palabras como sea posible. En la pizarra, un alumno o el profesor escribe una sílaba y da las directrices: si la coloca al principio o al final es un prefijo o un sufijo respecti-vamente; si la coloca en el medio, puede completarse por ambos la-dos.
- *Cadena de palabras*. Es un juego de rapidez y agilidad mental que se puede hacer oralmente o por escrito. A partir de una palabra, rápidamente y alumno por alumno, hay que ir añadiendo a la lista una palabra que empiece por la misma sílaba que acaba la anterior. Ejemplo: *papel* → *pelmazo* → *zorro* → *rosa* → *sal*...
- *Dibujar la palabra*. Se puede hacer con varias palabras simultáneamente, en la pizarra o en el retroproyector. Los alumnos dibujan las palabras de manera que todas o una letra representen gráficamente su significado. Por ejemplo, *lluvia* con las letras en forma de gota, *oscuro* con dos ojos blancos dentro de una O completamente negra, *bomba* con una mecha en la O... Se trata de un ejercicio muy indicado para los primeros niveles, fomenta la memoria visual y la creatividad.
- *Buscar objetos*. Son cuadros caóticos llenos de muchos objetos distintos desperdigados. Las instrucciones son, por ejemplo: Busca en este dibujo 10 objetos que se escriban con el dígrafo *gu*.
- *Códigos crípticos*. Juegos de ingenio en el que las letras han sido sustituidas por signos, dibujos o números y, siguiendo alguna pista para descubrir las correspondencias, se puede conseguir leer un mensaje completo. Los pueden elaborar los propios alumnos.

Para un tratamiento más exhaustivo de los ejercicios de ortografía, con ejemplos comentados y muestras diversas, consultar Camps *et al.* (1989).

• Los dictados

El dictado es uno de los ejercicios más utilizados en la clase de lengua y que suele gustar más a profesores y alumnos. A lo largo de un curso, el número de minutos y de sesiones dedicados a esta tarea es muy elevado. Por eso mismo hay que dedicarle especial atención.

Se trata de un ejercicio completo, práctico y útil, que no sólo supone una práctica de la ortografía, sino que contiene elementos comunicativos: lectura en voz alta y compresión lectora. Es difícil

escribir correctamente una palabra o recordar un segmento oracional si no se comprende. También es una técnica dinámica en la que el alumno está activo y practica las habilidades lingüísticas (escucha, comprende, escribe). Seguramente es la razón principal por la que los dictados gustan tanto.

La forma más conocida de dictado es la que aquí —por llamarla de algún modo— llamamos tradicional, en la que el maestro dicta lentamente un fragmento determinado y los alumnos lo transcriben en un papel. Este dictado se utiliza muy a menudo para evaluar la ortografía de los alumnos. Los pasos más habituales para realizar de una manera completa este tipo de dictado son los siguientes:

1. Explicar el tema del dictado, de donde se ha extraído el fragmento y el tipo de texto, y comprobar que los alumnos se sitúan y son capaces de entenderlo.
2. Leer el texto una vez a velocidad normal; los alumnos tienen que escuchar y no pueden escribir. Comprobar que entienden el texto globalmente. Se pueden hacer algunas preguntas.
3. Leer segmentos del texto a velocidad normal con una pausa intercalada, un número determinado de veces (2/3 según el grado de dificultad o el nivel de los aprendices), para que los alumnos los entiendan y tengan tiempo de apuntarlos. Vale la pena haber segmentado previamente el texto en fragmentos breves para dictar. No hay que leer palabra por palabra, ni demasiado despacio, ni demasiado rápido, ni tampoco desfigurar el ritmo o la pronunciación habituales en la lectura; hay que hacer las contracciones, elisiones o sinalefas pertinentes.
4. Releer el texto completo otra vez para que los alumnos puedan confirmar palabras dudosas o, si es necesario, colocar en el texto algún signo de puntuación. Hay que dejar tiempo al final para que los alumnos hagan las correcciones necesarias.
5. Pedir que los alumnos lean el texto de forma silenciosa.
6. Pedir a los alumnos que comparen y comenten el dictado en pequeños grupos.
7. Dar la versión correcta del texto (fotocopiado, en la pizarra o en el retroproyector) y pedir a los alumnos que corrijan los errores con un color distinto.

En la medida en que se dedique tiempo a practicar todos los pasos anteriores (comprensión, transcripción, revisión, etc.), el dictado tendrá más rentabilidad lingüística ya que los alumnos estarán trabajan-

do con la lengua, y por lo tanto, aprenderán más sobre ella. Si el dictado se hace deprisa, sin dobles lecturas ni revisiones, se convierte en un ejercicio rápido de evaluación.

Pero no es la única forma de utilizar la técnica del dictado. A continuación se explican diez maneras diferentes de hacer dictados, menos conocidas que la anterior, que también son útiles para trabajar determinados aspectos de gramática o de redacción. Al final también se dan algunas orientaciones didácticas para aprovechar al máximo esta técnica en la clase de lengua.

1. *Dictado por parejas.* Se forman parejas entre los alumnos. El alumno A de cada pareja tiene una hoja con unos cuantos fragmentos del dictado, con vacíos intercalados; el alumno B dispone del texto complementario, es decir, tiene los fragmentos de texto que le faltan al compañero y espacios en blanco en donde éste tiene fragmentos. Primero el alumno A dicta al B el primer fragmento y él lo apunta en su hoja; después el B dicta al A el segundo fragmento y así sucesivamente. Al final, cada alumno corrige su dictado a partir del texto escrito en la hoja del compañero. Se trata de un dictado muy rentable y activo, porque el alumno no sólo transcribe el texto, sino que también puede ejercitar la lectura en voz alta y la pronunciación. Para preparar dictados de este tipo es aconsejable buscar textos completos y breves. Aquí se muestra un modelo:

Alumno A

Al otro lado del valle, el molino ardía envuelto en llamas, y una columna de humo se elevaba en la atmósfera densa y apacible. García distinguía confusamente el movimiento de sus compañeros, irreconocibles a causa de la distancia, y ________________________________

____

____

En cambio, el trayecto hasta la escuela era muy breve ________________

____

____

Alumno B

Al otro lado del valle, ________________________________

____

> *antes de incorporarse reflexionó en las posibilidades que se le ofrecía. Regresar al molino equivalía a dar un rodeo grandísimo con la consiguiente pérdida de tiempo.* ______________________________________
> ______________________________________
> ______________________________________
> ________ *y brindaba la ocasión de hacer méritos delante del oficial. Optó por lo segundo y se puso de pie.*
>
> Juan Goytisolo: *Duelo en el paraíso*

2. *Dictado de secretario.* Figura que los alumnos son secretarios/as que tienen que tomar nota de una carta (o de otro tipo de texto). Por eso, el profesor lee el texto a velocidad normal, sin detenerse, y los alumnos toman las notas que pueden. A continuación se forman grupos de tres o cuatro alumnos que han de intentar reconstruir el texto a partir de los apuntes tomados. El profesor puede leer el texto dos o más veces. La reconstrucción que redacten los alumnos tiene que conservar, como mínimo, la información relevante del texto. Se trata de un buen ejercicio de memoria y de redacción de textos a partir de un borrador inicial.

3. *Dictado memorístico.* El profesor escoge el fragmento para dictar y lo fotocopia en la parte posterior de la hoja de papel. Da a los alumnos un tiempo determinado para mirarlo (el suficiente para leerlo con atención). Los alumnos tendrán que leerlo e intentar memorizar la escritura de todas las palabras difíciles. Transcurrido este período de tiempo, los alumnos doblan la hoja de manera que no puedan volver a ver el texto; entonces escribirán en la mitad inferior del papel. El profesor dicta el texto por segmentos y hace una lectura final. La corrección es automática: sólo hay que desdoblar la hoja de papel.

4. *Dictado-redacción colectivo.* El profesor presenta un estímulo en la clase (un dibujo o la fotografía de un personaje) y empieza a formular preguntas: *¿Quién es?, ¿A qué se dedica?, ¿Qué le gusta?, ¿De dónde viene?*, etc. Cada alumno inventa y escribe tres frases respondiendo a estas tres preguntas. Después empieza el dictado colectivo: unos cuantos alumnos (diez o doce) leen una de sus frases en voz alta y la dictan a la clase. Los demás tienen que apuntar las frases como se dictan y en el mismo orden. Para acabar, cada alumno tiene que hacer una redacción sobre el personaje a partir de las frases dictadas y de las que había escrito antes. Puede modificarlas, cambiarlas de orden,

añadir alguna, pero no puede eliminar ninguna información de las dictadas. Al final se realiza una corrección individual.

5. *Dictado grupal*. Cada alumno tiene que escribir cinco frases sobre algún tema. Se forman grupos de cuatro alumnos y se hace un dicatdo entre los miembros de cada grupo: cada alumno dicta sus frases a los demás. Al final, se corrigen y se comentan los errores que se puedan plantear. Para hacerlo, los alumnos consultan diccionarios y gramáticas y pueden pedir asesoramiento al profesor. También se puede pedir a los alumnos que hagan una redacción final a partir de las frases dictadas, como en el ejercicio 3. Posibles temas para este dictado: *¿Cómo sería la vida si no existiesen los coches? Escribe 5 cosas que te molesten muchísimo. ¿Qué pasaría si pesásemos 150 kilos?*

6. *Medio dictado*. Es un dictado tradicional en el que, de vez en cuando, el alumno tiene que añadir algunas frases inventadas por él mismo. Al final se pueden leer algunos de los textos resultantes en la clase. El modelo siguiente es una muestra de este tipo de dictado.

Cuando llegamos al pueblo preguntamos dónde estaba la casa. En una tienda nos indicaron cómo podíamos llegar hasta allí: había que atravesar el .... quince minutos más tarde ya estábamos allí. A todos nos gustó. Era una casa pequeña con dos .... y
....
La sala era muy amplia, iluminada y acogedora, un lugar perfecto para pasar largos ratos y conversaciones distentidas.
Desde la terraza había una vista magnífica:.................... ....
Desde el primer día supimos que estaríamos muy a gusto y que, quince días más tarde, nos sabría mal tener que marcharnos.

7. *Dictado fonético (computador fonético)*. Se trata de dictar unas cuantas palabras *difíciles* que los alumnos desconozcan y que presenten problemas de ortografía (tildes, diéresis, *b/v*, etc. Ejemplos: *gerontología, herbívoro, exacerbar, averigüéis*. El profesor dicta una vez cada palabra y sólo la vuelve a repetir si algún alumno la dice en voz alta. De hecho, el profesor hace de computador fonético que va repitiendo cada palabra siempre que se dice en voz alta y tantas veces como se pronuncie. El interés del ejercicio es que cada alumno tiene la oportunidad de decir y de escuchar cada palabra tantas veces como lo necesite. Se pone énfasis en la audición y en la pronunciación de

sonidos y palabras difíciles. Al final, se corrigen las palabras en la pizarra y se comentan sus dificultades.

8. *Dictado telegráfico*. El profesor sólo dicta las palabras llenas (nombres, verbos, adjetivos) y sin flexión morfológica de cada frase, como si fuera un telegrama, y el alumno tiene que apuntar la frase completa, restituyendo todo lo que haga falta (artículos, preposiciones, morfemas, etc.) De esta manera se pone énfasis en el componente morfosintáctico del texto. Por ejemplo, el profesor dicta: *Juan levantó todavía dormido metió ducha encontró agua fría*, y el alumno puede escribir: *Juan se levantó y, todavía dormido, se metió en la ducha y encontró el agua muy fría*.

9. *Dictado para modificar*. El profesor dicta unas frases que los alumnos deben transformar directamente cuando las apuntan en el papel, siguiendo varios criterios: formar el plural, buscar el contrario, la versión más culta, etc. Por ejemplo, se dicta: *Los padres creyeron oportuno sentarse a la sombra y descansar un rato* → *Los niños creyeron oportuno estar de pie al sol y corriendo durante unos breves instantes*. Es un dictado creativo, sobre todo en relación al léxico.

10. *Dictado cantado*. Este dictado reproduce una situación real con la que nos podemos encontrar en la vida normal: hemos comprado un disco, hay una canción que nos gusta mucho, nos gustaría tener la letra pero no está impresa. El profesor escoge una canción y los alumnos la escuchan intentanto apuntar la letra. Es bueno que hagan una marca cuando se pierden un verso entero. Una segunda audición servirá para ir llenando huecos y confirmando las palabras apuntadas. Después los alumnos, por parejas o en pequeños grupos, completan lo que les faltaba comparando qué ha apuntado cada uno. Para esta actividad es bueno escoger canciones con estribillo (fragmentos que se repiten íntegramente) y espacios con música para que tengan tiempo de ir escribiendo lo que han retenido en la memoria.

Finalmente, vale la pena hacer algunas consideraciones generales sobre la técnica del dictado:

• El dictado puede ser una técnica de evaluación para medir la comprensión oral y el dominio de la ortografía de los alumnos, pero no es necesario utilizarlo así siempre. El dictado es también muy útil como *herramienta de aprendizaje* y, si se practica con este objetivo, hay que poner énfasis en otros aspectos al margen de la corrección y la

nota finales: el trabajo del alumno, el proceso de comprensión y de transcripción del texto, la selección del texto, etc. Desde este punto de vista son muy útiles los tipos de dictado propuestos anteriormente.

• Es interesante *variar* bastante a menudo la manera de hacer el dictado, para que los alumnos no tengan la sensación de que están repitiendo una y otra vez el mismo tipo de ejercicio. Además, variando el dictado también se consigue poner énfasis en aspectos distintos de la lengua: la ortografía, la redacción, la creatividad, etc. Para variar de dictado hay que tener en cuenta los siguientes puntos:

- Variar la técnica del dictado: se puede hacer un dictado tradicional, de secretario, de grupo, colectivo, por parejas, etc.
- Variar el tipo de texto del dictado. Tradicionalmente se suelen dictar sólo muestras de buena literatura, pero también se pueden dictar noticias del diario, anuncios publicitarios, correspondencia, entrevistas, frases sueltas, textos de los propios alumnos, etc.
- Variar la interacción y los papeles. Se puede trabajar individualmente, por parejas, en pequeño grupo, en grupos mixtos, cambiando los miembros del grupo, etc. Los alumnos también pueden intercambiarse los papeles de dictador, apuntador, corrector, etc.

• Hay que dar al alumno un papel activo. Además de escuchar y transcribir, los alumnos pueden encargarse de seleccionar textos para dictar, de dictarlos, de corregirlos, de transformar los textos dictados, etc.

• Tradicionalmente los profesores siempre hemos puesto el énfasis del dictado en el producto final, en el texto escrito que producen los alumnos. Pero también es muy interesante para el aprendizaje dar importancia al proceso de trabajo que sigue el alumno para hacer el dictado. Realmente vale la pena dedicar tiempo a preparar el dictado, a dictar repetidamente el texto y a pedir a los alumnos que lo revisen, lo corrijan y lo mejoren antes de darlo por terminado. De esta manera se concentran más en la lengua, en el texto escrito y en su calidad. Un buen ejemplo de este enfoque es el conocido *dictado preparado* de Galí 1926, en el que los alumnos copian el textos y realizan ejercicios sintácticos y léxicos, antes de transcribir el propio texto dictado.

• Se puede combinar el dictado con otros tipos de técnicas de redacción, de análisis gramatical o de corrección, de manera que el propio dictado sea más variado, original y creativo. Un dictado puede ser un punto de partida para una redacción muy creativa o para un

trabajo sobre cualquier tema. El dictado también puede utilizarse como vehículo de transmisión de textos diversos: se pueden dictar unas afirmaciones sobre un tema del programa (que después hay que debatir), un texto para analizar o un fragmento que hay que completar.

• La corrección del dictado es otro aspecto importante a tener en cuenta. Una de las manera más conocidas de corregir es hacer el dictado en la pizarra; es decir, un alumno lo apunta en la pizarra y después se corrige entre toda la clase. Con la misma técnica se gana mucho tiempo utilizando el retroproyector: el alumno apunta el texto en una transparencia y después se proyecta en la pared para corregirlo. También se puede corregir de otras maneras: por parejas, en pequeño grupo, autocorreción en casa con el texto original, etc. Finalmente, hay que decir que la corrección varía según el tipo de dictado y que la propia correción tiene importancia distinta según la técnica y el texto.

Se puede encontrar más información sobre dictados en Camps *et al.* (1989), Cassany (1992) y en Davis y Rinvolucri (1988) (en inglés, y con 70 propuestas distintas de dictado).

Evaluación

Algunos de los criterios de evaluación de ortografía, en el área de Lengua y Literatura y de otros materiales en algunos centros, escuelas e incluso pruebas académicas bastante importantes, son más o menos de este estilo:

- 0'25 puntos menos por falta, sobre la nota final.
- Se admitirán un máximo de diez errores ortográficos.
- A partir de X errores el examen no se corregirá.
- Previamente a la prueba se realizará un dictado eliminatorio.

Aquí hay un problema. Si es una medida adecuada para evaluar los conocimientos sobre un tema o sobre lengua, si los trabajos de nuestros alumnos se valoran sólo por su aspecto formal, deberemos dedicarnos a enseñar exclusivamente ortografía. Y los alumnos sólo se concentrarán en este aspecto, ya que se les pide previamente una corrección estricta, y desatenderán los demás componentes lingüísticos, e incluso todos los contenidos del área.

Criterios de este tipo, que tienen una larga tradición en la enseñanza de la lengua, evalúan sólo las carencias superficiales del alumno.

Simplifican el problema porque la ortografía es aislable, objetiva y cuantificable, pero no garantizan una información válida sobre el dominio global de la lengua.

Como siempre que se enfoca el tema de la evaluación, hay que preguntarse a priori qué se quiere evaluar y con qué finalidad. La conclusión es clara: no podemos evaluar la redacción de textos o el conocimiento de un tema por el dominio ortográfico que demuestre el alumno, a pesar de que contribuya a la calidad final del texto. Por otro lado, tiene que haber maneras claras y adecuadas de evaluar el dominio de la ortografía cunado esta sea la intención. En concreto, se cuenta con dos grandes posibilidades: la *evaluación cuantitativa* y *la cualitativa*.

Nuestra intención puede ser en algún momento evaluar de manera rápida y fiable los errores que hacen los alumnos cuando aplican el sistema gráfico de la lengua. Entonces, y siempre relativizando la información que esto puede proporcionar, podemos preparar algún ejercicio que persiga este objetivo. Entonces se trata de una *evaluación cuantitativa*.

En primer lugar, el tipo de ejercicio: redacción conducida o libre; tipo de texto: carta, descripción, etc.; técnica: dictado, llenar espacios en blanco, preguntas de elección múltiple, etc. La elección de estos aspectos determina qué se evalua y cómo se hace. Por ejemplo, en una redacción el alumno escoge las palabras que escribe y en un dictado es el maestro quien los escoge; en las preguntas de elección múltiple se evalúa la ortografía descontextualizada y atomizada, el dictado o la redacción son más globales.

Decidido el ejercicio, hay que establecer unos criterios de éxito, generalmente con número de faltas, a partir de las cuales o por debajo de las cuales el alumno consigue unos mínimos o no. Para definirlos es muy útil determinar un sistema de cómputo de errores que sea lo suficientemente objetivo, y prever los problemas o las dudas que puedan producirse. Algunas ideas importantes son:

- Selección de los ítems: según el nivel de los alumnos o el momento del curso. No se pueden evaluar aspectos que aún no se han trabajado en clase, o en cursos anteriores.
- Discriminación de los errores: debería penalizar de manera distinta según la "gravedad" del error. Podemos adjudicar dos puntos, uno o medio según el tipo de error. (No es igual no acentuar que escribir una *v* ante una *m*, por ejemplo.)
- Dos errores distintos en una misma palabra sólo cuentan por uno.

- El mismo error aparecido más de una vez en palabras distintas y en el mismo ejercicio, sólo cuenta una vez.
- Si el ejercicio es la redacción de un texto, habrá que dar un número de palabras en la instrucción inicial (100-150-200 palabras), y se deberá corregir la ortografía hasta el número de palabras indicado, al margen de que algunos textos sean más largos. De otro modo, penalizaríamos a los alumnos más animados por escribir. (Si algún texto es más corto de lo que se pide, se cuentan las palabras escritas y los errores y se hace el porcentaje sobre lo que se pedía; si es extremadamente corto, se puede anular.)

Todos estos criterios aumentan la fiabilidad de la prueba: si corregimos de la misma manera todos los ejercicios y a todos los alumnos, los criterios de éxito son más afinados y los resultados más objetivos.

La *evaluación cualitativa* es más útil, pero también más compleja. El obejtivo primordial consiste en evaluar el progreso del alumno y a hacer un diagnóstico para adaptar el trabajo posterior en sus becesidades: ajustar los programas, preparar materiales de refuerzo, etc. De esta manera, el error se entiende como fuente de información sobre el estudio de aprendizaje del alumno. La evaluación llega a ser el paso final que debería tener cualquier actividad didáctica: revisión, comprobación, solución de los problemas, etc.

Este tipo de evaluación se basa principalmente en la observación de errores y en el análisis de sus posibles causas. No todos los errores ortográficos respoden al desconocimiento de la norma. A menudo, la explicitación de la norma ocasiona períodos de vacilaciones en las prácticas de los alumnos, que no requieren volver a empezar de nuevo. Algunos errores se deben al desconocimiento de todas o algunas de las relaciones sonido/grafía, algunos a la carencia de conciencia de la sonorización de un sonido, otros al sistema morfológico o bien al sistema sintáctico, y otras también pueden ser simples lapsus u olvidos. Además, en situaciones de contacto de lenguas, los diversos sistemas lingüísticos se superponen de manera que el conocimiento de una regla en una lengua puede provocar errores cuando el alumno escribe en la otra lengua.

Las clasificaciones de los errores expuestas anteriormente pueden ser una guía para detectar en qué nivel, plano lingüístico, regla concreta o aplicación de la regla se inscribe un error. Se puede elaborar una parrilla o una hoja de seguimiento para cada alumno según este modelo. Puede ser exhaustiva o simple; cada profesor la puede adap-

tar a su programa o a los objetivos que se haya marcado el grupo. En cualquier caso, el sistema de recogida y la selección de datos debería permitir recoger información en diferentes momentos y con ejercicios diversos. Una parrilla sumativa de todo el grupo podría ser la guía para planificar el trabajo en el aula, mientras que las parrillas individuales serían una fuente para aconsejar trabajos de refuerzo individual.

Para leer más

CAMPS, A.; MILIAN, M.; BIGAS, M.; CAMPS, M. *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona. Graó. 1989.

El manual más completo y actualizado sobre el tema.

JUÁREZ SÁNCHEZ, A.; MONFORT, M. *Estimulación del lenguaje oral. Un modelo interactivo para niños con dificultades*. Madrid. Santillana. 1992.

Manual actual sobre los trastornos del habla en la infancia. Hay también un apartado dedicado especialmente a la pronunciación.

8. Lengua y sociedad

8.1. Introducción

Una lengua es la manifestación concreta que adopta en cada comunidad la capacidad humana del lenguaje. En este sentido es, además del medio que permite la comunicación entre los miembros de esta comunidad, un signo de adscripción social, es decir, de pertenencia a un grupo humano determinado. No se puede hablar de lengua sin hablar de sociedad, sin tener en cuenta que la lengua es un hecho social y que todos los demás hechos sociales se vehiculan a ella. Por otra parte, el sistema de signos que utiliza un ser humano es parecido al sistema de signos de las personas de su mismo grupo y diferente de los sistemas de otros grupos más alejados.

Este fenómeno configura conjuntos humanos que reciben el nombre de *comunidad lingüística:* un grupo de personas que utiliza la misma lengua y que, normalmente, está vinculado a un entorno geográfico y a un mismo contexto histórico, social y cultural.

Los miembros de una comunidad lingüística comparten muchas más cosas además de la lengua: una manera de ver el mundo, una organización social, un espacio, un devenir a lo largo de la historia, etc. Aprender una lengua, por lo tanto, no puede limitarse al conocimiento de la lengua en sí misma, del código lingüístico y de sus reglas, sino que se vincula a toda una serie de realidades, ya sea porque la rodean o bien porque las presupone, las incluye o las expresa. Las relaciones de poder, los intereses económicos, los cambios políticos, etc. determinan los usos lingüísticos y el modelo de lengua de una comunidad, y pueden hacer nacer, modificar o desaparecer un idioma. La enseñanza de la lengua no puede ignorar su dimensión eminentemente social. Las personas son seres sociales en tanto que se relacionan con las demás personas y la lengua es el principal medio de relación social.

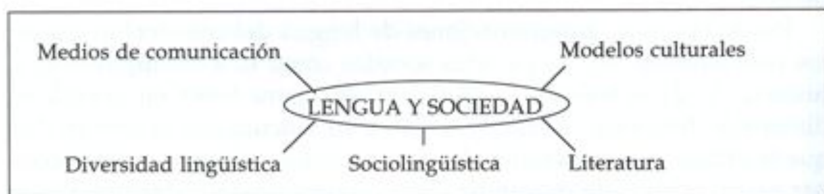
Por lo tanto, las programaciones de lengua deberán incluir aspectos relacionados con las ciencias sociales como la sociolingüística, la historia, la dialectología, la literatura, etc. para tener en cuenta su dimensión histórica, cultural y social, y su vínculo con la comunidad que la utiliza. Los contenidos de estos aspectos se tienen que seleccionar según el nivel de profundización y deben tender a dar una visión no especializada pero lo suficientemente científica y objetiva. El objetivo general de esta selección es transmitir una conceptualización y un modelo de lengua adecuados. Se trata de mostrar la lengua como sistema convencional de signos que sirve para la comunicación y la relación interpersonal y social, vinculada estrechamente a su contexto:

la lengua como producto cultural y vehiculador de cultura y conocimientos. Desde este punto de vista, la enseñanza de la lengua también deberá mostrar la diversidad como fenómeno enriquecedor de la realidad y de las experiencias.

USO DE LA LENGUA	=	HABILIDADES	+	SISTEMA (estructura)	+	CULTURA Y SOCIEDAD (actitudes y contenidos)

Un enfoque de este tipo favorece de manera muy especial los componentes actitudinales del aprendizaje y uso de la lengua, ya que fomenta el respeto hacia todas las comunidades, hacia todas las lenguas y hacia todas las variedades. Y es también un factor motivador del aprendizaje de la lengua, porque relaciona los conocimientos lingüísticos con los conocimientos sobre otras personas y sobre otras realidades.

En las clases de Lengua tiene que producirse un intercambio y una producción similar a la del entorno social: a través de la lengua hacemos amistades, trabajamos, aprendemos, nos expresamos, inventamos, leemos y sentimos lo que expresan las demás personas. Todos aquellos productos culturales que se vehiculan a través de la lengua (canciones, literatura, cine, teatro, radio, televisión, etc.) pueden ser materiales didácticos porque contribuyen a ampliar los horizontes culturales de los alumnos y su nivel de integración social. En definitiva, toda una serie de realidades extralingüísticas están involucradas en el aprendizaje de la lengua y al mismo tiempo forman una parte importante de ella. Entre otras:



En los siguientes apartados se dan pautas y criterios para enfocar y seleccionar los procedimientos, los contenidos y las actitudes que relacionan la lengua con la cultura y la sociedad.

Para leer más

DE MAURO, Tullio. *Guía para el uso de la palabra*. Barcelona. Del Serbal. 1982.
Una exquisita reflexión sobre el uso social de la lengua.

JUNYENT, Carme. *Las lenguas del mundo*. Barcelona. Octaedro. 1993.
Sucinta visión de conjunto sobre la diversidad lingüística mundial.

8.2. Diversidad lingüística

Variedades y registros

No todos los hablantes de una lengua presentan la misma realización práctica del código lingüístico que comparten, es decir, no usan la lengua de la misma manera. Los textos —orales y escritos— que producen presentan rasgos que los diferencian por varias causas. La diversidad lingüística depende básicamente de dos factores: el origen de los usuarios y la situación de comunicación.

Se observan afinidades entre los textos producidos por los hablantes de un mismo grupo y diferencias entre los textos producidos por otros hablantes más alejados. Las variedades que dependen de la procedencia de los usuarios se conocen con el nombre de *dialectos* o *variedades dialectales*. Estas variedades se pueden clasificar en tres grandes tipos: geográficas (rasgos motivados por la procedencia geográfica), históricas o generacionales (rasgos que dependen de la época o de la edad del hablante), y sociales (según el grupo social al que pertenezca el hablante). Por lo tanto, un usuario de la lengua usa una determinada variedad social, geográfica y generacional.

Por otro lado, un mismo hablante tiene también un repertorio lingüístico que se actualiza según la situación comunicativa, ya que sus actividades se desarrollan en situaciones totalmente distintas. Las variedades que no dependen del origen del hablante sino de la situación comunicativa reciben el nombre de *variedades funcionales* o *registros*. Es difícil clasificar los textos según su registro y adjudicarles un nombre concreto, pero sí que se pueden constatar afinidades y diferencias según cuatro factores principales: el tema (general o especializado), el canal (oral, escrito; el teléfono, la radio, etc.), la intención

(divertir, convencer, informar, etc.) y el nivel de formalidad (el grado de relación entre el emisor y el receptor).

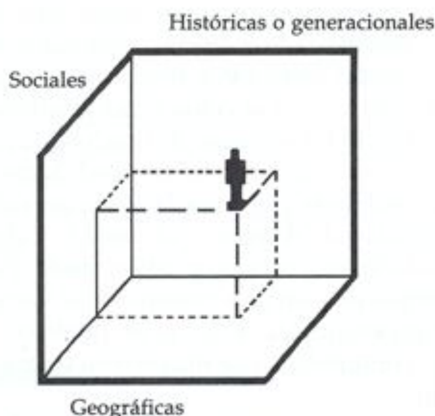
Para favorecer la relación y la comunicación entre hablantes diversos, una comunidad genera lo que se llama *variedad estándar*. El estándar tiene una función neutralizadora de los rasgos diferenciales dialectales. Por un lado, el estándar recoge y se forma con los rasgos lingüísticos más útiles, en general, a toda la comunidad lingüística y, por otro, es la variedad que utilizan los usuarios de una lengua cuando se encuentran en situaciones comunicativas de un nivel de formalidad medio o alto. Es decir, un hablante recorre a la variedad estándar cuando el interlocutor, la finalidad, el tema o el canal le exigen un uso de la lengua más elaborado, más preciso y más correcto. Por este motivo los medios de comunicación son una muestra de la variedad estándar, ya que se dirigen generalmente a un gran público, a la mayoría de hablantes de una comunidad, y se mueven en un nivel de especialización medio o alto.

Teniendo en cuenta lo expuesto, podemos analizar los rasgos característicos de un texto —oral o escrito— desde estos dos grandes puntos de vista: su variedad dialectal y su variedad funcional. Todo texto pertenece a una variedad y manifiesta al mismo tiempo un registro lingüístico.

Variedades dialectales

El origen geográfico, la clase social y la época o la edad determinan la variedad dialectal de un texto. Todo usuario de la lengua hace un uso determinado de ella, que tiene afinidades con los usuarios de su mismo territorio, de su grupo social (clase social, profesión, actividades de ocio, etc.) y de su época y generación. La manera de hablar de cada uno es la confluencia de estos tres tipos de variedades: geográficas, sociales e históricas y generacionales. Se llama *idiolecto* a la variedad individual de un determinado hablante, según su origen geográfico, social y generacional y las circunstancias (variedades familiares, cambios de domicilio, influencia de la enseñanza, etc.) que han ido configurando los rasgos característicos de su modo de usar la lengua. El esquema siguiente lo muestra:

VARIEDADES DIALECTALES



Extraído de Cassany y Marí, 1990

Antes de la aparición de la sociolingüística como disciplina, algunos estudiosos de la lengua ya habían constatado diferencias dialectales entre modelos de lengua, es decir, habían tenido en cuenta el componente social como configurador de las características de los diversos usos de la lengua.

La variedades geográficas han sido estudiadas por la dialectología y las variedades históricas, por la gramática histórica. Las variedades sociales son las menos estudiadas; la razón es lógica: es relativamente sencillo moverse por la geografía u observar textos antiguos, mientras que "viajar" por las clases sociales es más difícil. La diversificación social es un hecho relativamente reciente y la movilidad social dificulta la identificación de rasgos caracterizadores. También hay que citar factores actitudinales: las variedades de las clases más populares han sido tradicionalmente subvaloradas, mientras que las variedades de las clases altas se autodefinían como "la lengua" correcta y modélica.

El objeto de estudio de la *dialectología* son los rasgos diferenciales entre las diferentes maneras de hablar una lengua en lugares separados o unidos por factores geográficos (mar, montañas, ríos, mercados, caminos, carreteras, etc.) e intenta delimitar en el espacio los límites de los dialectos y subdialectos de la lengua. Estas diferencias no sólo están causadas por factores geográficos, sino también por fenómenos

históricos y sociales (migraciones, repoblaciones, conquistas, fronteras, etc.). Así, se suele establecer una distinción entre dialectos geográficos *constitutivos* (generados en el mismo territorio de formación de la lengua) y dialectos geográficos *consecutivos* (derivados de la implantación de una lengua en otro territorio a causa de una repoblación).

La *historia de la lengua* se ocupa de su estudio diacrónico: su origen, su relación con las demás lenguas, su evolución. Tiene en cuenta los cambios históricos (invasiones, guerras, conquistas, influencias culturales, etc.) que producen modificaciones no sólo en el corpus de la lengua, sino en su uso y su prestigio. Se puede dinstinguir entre el estudio social de la historia de la lengua y el estudio de la evolución de los rasgos lingüísticos (fonética, vocabulario, sintaxis, etc.). Asignamos el nombre de *historia de la lengua* o bien *historia externa de la lengua* a los estudios que se han centrado en la influencia de factores históricos, sociales y económicos, que han ocasionado fluctuaciones en el uso, el prestigio o la oficialidad de una lengua; y *gramática histórica,* a los estudios más descriptivos de las características de los modelos de cada época. La historia externa de la lengua tiene puntos en contacto con la sociolingüística, es decir, estudia los cambios en el uso de la lengua de una manera más interpretativa, buscando causas y consecuencias de los mismos.

A pesar de todo, los estudios de las variedades sociales brillan por su ausencia. Existen algunas recopilaciones de vocabulario de grupos marginales, que suelen llamarse "argots". Son variaciones principalmente léxicas que tienen una función de autodiferenciación y a menudo de defensa o aislamiento hacia la sociedad que margina a estos grupos. Por su misma función, estos lenguajes cambian muy rápidamente; normalmente, cuando se publica un libro sobre el vocabulario de un grupo de este tipo, la mayoría de las palabras ya han sido sustituidas por otras. Faltan estudios exhaustivos y científicos sobre las maneras distintas de hablar de grupos socialmente diferenciados: profesiones, clases altas, clases medias, clases bajas, grupos marginales, población urbana, población metropolitana, población rural, etc.).

Variedades geográficas de las lenguas peninsulares

Vamos a hacer un repaso rápido —y necesariamente simple— de las principales variantes geográficas de las lenguas del territorio español.



Diccionario de lingüística, 1986.

• Castellano

Desde el punto de vista diacrónico, los dialectos de la lengua castellana pueden clasificarse en dos grupos: los constitutivos, que son aquellos que por razones históricas no han alcanzado el nivel de estandarización que posee la lengua con la que se relaciona, y los consecutivos, que son el producto de la evolución de una lengua en un lugar y momento determinados. De acuerdo con esta clasificación, podemos distinguir en el ámbito que nos ocupa el astur-leonés y el aragonés, como dialectos constitutivos, y los dialectos meridionales (andaluz, extremeño, murciano y canario) y el español de América, como dialectos consecutivos.

a) Dialectos constitutivos:

El astur-leonés y el aragonés son variantes que durante la Alta Edad Media poseían el mismo nivel que las otras tres lenguas románicas

habladas en la actualidad en el Estado Español. Con la evolución del castellano hacia el sur, por la acción de la Reconquista, estas dos variantes del latín se fueron arrinconando, la primera hacia la zona del gallego-portugués; la segunda, hacia la frontera del catalán.

Tradicionalmente se distinguen en el dialecto astur-leonés tres zonas: la occidental, con influencia del gallego-portugués; la oriental, con presencia de rasgos más castellanizados; y la central, localizada en Asturias, conocida con el nombre de bable.

El aragonés procede del navarro-aragonés medieval y en la actualidad se localiza principalmente en la zona más oriental del Pirineo aragonés.

b) Dialectos consecutivos:

Los cuatro dialectos meridionales que forman este grupo poseen rasgos fonéticos comunes: ceceo, seseo, yeísmo e igualación *-l* = *-r*. Estos rasgos se reparten en cada zona dialectal con mayor o menor intensidad, e incluso por áreas.

c) Dialectos extrapeninsulares:

Este apartado sólo comprende la expansión del castellano fuera de la península, cuyo origen se sitúa en el siglo XV. Nos referimos al español de América (por la conquista del año 1492) y al judeo-español (por la expulsión de los judíos en la misma época).

Para más información, consultar Navarro Tomás (1975), Zamora Vicente (1960) y Alvar (1991).

Respecto a la situación lingüística actual en Asturias, creemos imprescindible hacer este pequeño aparte. Si bien es cierto que la mayor parte de la comunidad científica y política, española e internacional, sigue tratando el asturiano como dialecto del castellano —tal como se acaba de explicar—, debemos recordar la existencia de la Academia de la Llingua Asturiana, paralela a las academias castellana, catalana, vasca o gallega. Esta institución realiza un importante esfuerzo de normativización, normalización y difusión de la lengua, de acuerdo con el sentimiento de su comunidad lingüística.

También existe una moderna colección de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua asturiana. Para más información, consultar el *Informe so la llingua asturiana* y el texto *Una xera de diez años*, ambos de la Academia. El Principau d'Asturies también ha editado un resumen de todas las publicaciones en asturiano: *Publicaciones n'Asturiano*, 1992.

• Catalán

El dominio lingüístico de la lengua catalana comprende territorios del Principat de Catalunya, la Catalunya Nord, la mayor parte del País Valencià, las Illes Balears y Pitiüses, y la población de l'Alguer en la isla de Cerdeña. A pesar de la gran unidad de la lengua, la diversidad geográfica ha generado algunas diferencias de pronunciación, morfológicas o léxicas en las diversas zonas.

Tradicionalmente los dialectólogos suelen dividir las variedades geográficas catalanas en dos grandes dialectos: catalán oriental y catalán occidental. La diferencia más notable entre estos dos bloques verticales es la articulación de los sonidos vocálicos. Estos bloques presentan otras divisiones o subdialectos. Las diferencias entre los diversos dialectos o subdialectos se producen básicamente en rasgos morfológicos, como el artículo determinado o las terminaciones de algunos tiempos verbales.

Así pues, en el territorio lingüístico catalán se disitinguen seis grandes dialectos, clasificados en dos grupos:

- Dialectos orientales: rosellonés o septentrional, central, insular o balear, alguerés.
- Dialectos occidentales: noroccidental, valenciano o meridional.

Para más información, consultar Veny (1982) y (1985), y Alegre (1990).

• Gallego

El gallego es la lengua románica más occidental de la Península Ibérica y la que posee, desde el punto de vista lingüístico, un carácter más conservador y arcaico. A diferencia de otras lenguas romances, no presenta una gran división dialectal. En general, los especialistas distinguen dos grandes zonas:

a) oriental: abarca el centro y el este de Galicia;
b) occidental (zona costera): se distinguen la norte (Rías Altas) y la sur (Rías Bajas). Esta última se caracteriza por la geada y el seseo. Hay que añadir también la zona de transición entre el gallego y el astur-leonés.

Para más información, consultar Moralejo Álvarez (1977), Rodrigues Lapa (1979), Alonso Montero (1991). Para el ámbito de la enseñanza son útiles Cajide Val (1989) y Rubal Rodríguez (1992).

• Euskera

La comunidad lingüística del euskera se encuentra —como la del catalán— dividida por una frontera. En el Estado Español se localiza en Bizkaia, Araba, Gipuzkoa y Nafarroa; en la República Francesa, en la zona suroeste del departamento de los Bajos Pirineos.

El euskera, en el marco peninsular, se caracteriza por su gran fragmentación dialectal. En el siglo XIX, Luis Bonaparte distinguió seis dialectos: vizcaíno, guipuzcoano, alto-navarrés, labortano, bajo-navarrés y suletino. La existencia de tantas variedades lingüísticas originó la necesidad de crear una lengua común: el *euskera batua* (de *bat* = uno) que tiene como dialectos base el guipuzcoano y el labortano, aunque toma elementos de las otras variantes.

A pesar de algunas discrepancias en la decisión de elaborar un euskera unificado, en general se defiende su existencia debido a la necesidad de contar con una lengua común en todos los ámbitos de la vida social.

Para más información, consultar Villasante 1980 y Euskaltzainda 1979.

Variedades históricas

Todos los textos reflejan características de los usos de la época en la que se produjeron. Los cambios lingüísticos no se deben únicamente a evoluciones fonéticas sino que también están condicionados por factores de índole social, política y cultural. Las invasiones y las migraciones provocan contactos entre lenguas, del mismo modo que las etapas de crisis o de esplendor literario frenan o favorecen el proceso evolutivo de las lenguas.

Sin afán de exhaustividad, definiremos solamente las grandes etapas de las lenguas peninsulares. Para más información existen numerosos estudios sobre la historia de cada una de las lenguas y descripciones detalladas de rasgos lingüísticos en sus respectivas gramáticas históricas y diccionarios etimológicos.

• Castellano

Podemos distinguir tres grandes etapas en la evolución de la lengua castellana: el siglo XIII, el siglo XVI y el siglo XVIII. En cada uno de estos períodos se produce una reforma lingüística que servirá para eliminar las vacilaciones que se producen previamente a toda época de cambio y para establecer soluciones definitivas.

a) El siglo XIII: la labor de Alfonso X, el Sabio.

La obra de este monarca permite establecer las características fonológico-gráficas, léxicas y morfo-sintácticas del castellano medieval. Los textos escritos en lengua romance hasta este momento presentan vacilaciones lingüísticas que, en el siglo XIII, son regularizadas y sistematizadas, sobre todo a nivel fonológico, gracias a la concepción que de la lengua romance poseía el propio monarca: la lengua de la administración tenía que ser el castellano, y no el latín; por lo tanto, era necesario reconocer oficialmente las lenguas romances.

b) Siglos XVI y XVII

En la transición de la época medieval a la moderna, triunfan los fenómenos lingüísticos que ya habían ido apareciendo a lo largo de la Edad Media, debido a la imposición de la norma de Burgos, frente a la toledana de la época alfonsí. El principal fenómeno fonológico que se produce en el castellano y que le conferirá un carácter peculiar es la aparición de los fonemas /θ/ /χ/ por el ensordecimiento de las parejas sorda/sonora de las fricativas prepalatales y de las africadas dentales. Este último proceso tuvo una solución distinta en el territorio del andaluz, que provocó la aparición de dos fenómenos fonéticos característicos del sur peninsular: el seseo y el ceceo.

La aparición de corpus léxicos de la lengua castellana y de la *Gramática* de Nebrija son muestras del nivel de prestigio que había adquirido el castellano en esta época. En el nivel sintáctico se renuncia, en la escritura, a las construcciones latinas, tan de moda en el siglo XV.

c) El siglo XVIII

La labor de la *R.A.E.L.*, fundada en 1713, podría equipararse a la obra de Alfonso X, ya que intenta normalizar la lengua española. Con este objetivo publica el *Diccionario de Autoridades*, la *Ortografía* y la *Gramática castellana*. A lo largo de los siglos XIX-XX se producirá una ampliación del léxico a causa de la necesidad de buscar significantes para los nuevos conceptos introducidos por la tecnología y la ciencia. Es en este siglo cuando se introducen un gran número de anglicismos a través de distintos mecanismos de adaptación léxica.

• Catalán

Los textos más antiguos que se conservan en lengua catalana son jurídicos y religiosos y datan del siglo XII. Las primeras referencias a

la existencia de una lengua románica diferenciada del latín aparecen en el siglo IX, por lo que se podría situar el nacimiento de la lengua alrededor del siglo VI, un siglo después de las invasiones germánicas.

La lengua catalana tiene componentes de substrato vasco-ibérico y céltico, y recibió influencias germánicas posteriores a su formación que dejaron numerosos préstamos léxicos. Fue también importante la influencia del árabe, del occitano y del francés, éstos dos últimos gracias a la literatura y la proximidad geográfica y política.

La época de mayor independencia y esplendor político y comercial (siglos XIV y XV) coincide con el período histórico de mayor estandarización de la lengua —era lengua de corte, administración y leyes— y literariamente conicidió con un renacimiento precoz debido a las relaciones mediterráneas.

Durante los siglos XVII y XVIII gran parte de esas funciones fueron ocupadas por el castellano y la lengua atravesó un período de crisis que suele llamarse *Decadència*.

La *Renaixença* (siglo XIX) supuso una recuperación del cultivo literario culto y de la normalización de la lengua, con clara influencia de superestrato y adstrato del español. Se denomina catalán prenormativo a la lengua vacilante anterior a la obra normativizadora de Pompeu Fabra (*Normes ortogràfiques*, 1913; *Gramàtica catalana*, 1918; *Diccionari General de la Llengua Catalana*, 1932), marco inicial de la consolidación del corpus de la lengua a lo largo del siglo XX. En el año 1906 también se fundó el *Institut d'Estudis Catalans*.

• Gallego

En una primera etapa, hasta la expansión del castellano hacia el sur, el gallego poseía muchos rasgos fonéticos comunes a las demás lenguas romances peninsulares. Durante los siglos XII-XIII, el gallego fue una lengua de prestigio literario, que floreció sobre todo en la lírica, y se expandió hacia el sur hasta alcanzar el romance mozárabe. Esta lengua única se conoció como gallego-portugués. Durante el siglo XV, y debido a la mayor presencia de nobles castellanos, se abandonó el cultivo literario del gallego-portugués y fue substituido por el castellano, convirtiéndose el gallego en una lengua hablada, sobre todo, en el medio rural. En Portugal el romance inicial evolucionó de acuerdo con sus propias tendencias, diferenciándose y convirtiéndose en la lengua portuguesa.

Durante la segunda mitad del siglo XIX, a causa del movimiento romántico que propiciaba el uso de las lenguas vernáculas, y al igual que sucedió en Catalunya, se centró nuevamente el interés en la lengua gallega. Este factor condujo a la creación de la *Academia de la Lengua Gallega* en 1906. El período de defensa de la lengua continuó hasta la guerra civil, momento en el que muchos intelectuales se exiliaron.

A partir de la década de los 70 se han creado instituciones, como el *Departamento de Filología Gallega* que, junto con la aprobación del *Estatuto de Autonomía*, han convertido al gallego en vehículo literario y administrativo.

• Euskera

El euskera es una lengua prerrománica, la más antigua de la península, que se diferencia del gallego, del catalán y del castellano por poseer un origen distinto, todavía sin determinar. Para unos, parece estar emparentado con las lenguas caucásicas; para otros, su procedencia se situaría en las lenguas habladas en el norte de África.

El territorio en el que se hablaba euskera no fue romanizado, a diferencia del resto de la península, excepto en la parte llana del actual Euskadi y de Navarra. Con el tiempo, el castellano se convirtió en el vehículo de la comunicación escrita y relegó el uso del euskera a la comunicación oral y rural.

Durante los siglos XVI-XVII el euskera se utilizó principalmente en la literatura religiosa, como por ejemplo en traducciones del Nuevo Testamento, catecismos, etc., aunque continuó produciéndose una literatura oral (el "bertsolarismo", poesía popular improvisada por los poetas orales o "bertsolaris").

De los siglos XVIII-XIX se conservan algunas muestras de literatura popular. En 1976 se aprobó el *Estatuto de Autonomía del País Vasco,* que declara la posesión de una lengua propia y la existencia de la *Real Academia de la lengua Vasca-Euskaltzaindia*. Seis años más tarde se aprobó la "Ley de normalización del uso del euskera".

• Variedades generacionales

Las diferencias entre los escritos y las hablas de distintas épocas son también perceptibles dentro de una misma época. En nuestro tiempo

conviven generaciones diferentes y, puesto que los miembros que las integran tiene mayor contacto entre ellos que con las demás generaciones, desarrollan una serie de características que diferencian el uso de la lengua de cada generación.

En nuestra sociedad cada vez predominan más las familias nucleares (padres e hijos exclusivamente), pero hasta hace muy pocos años, e incluso actualmente en las zonas rurales, en un mismo hogar convivían maneras de hablar de tres generaciones distintas: padres, hijos y nietos, que mantenían ciertos rasgos diferenciales.

Los más jóvenes, por ejemplo, suelen desarrollar argots muy ricos y variables. Las personas de una franja de edad superior suelen hablar de una manera más parecida a la de los medios de comunicación, ya que están en contacto con el mundo del trabajo y con una vida social distinta de la de sus hijos. Los abuelos parecen anclados en una manera de hablar más antigua, con un mayor número de frases hechas y de palabras que a menudo son arcaísmos y que revelan la formación y la visión del mundo que recibieron antaño.

En general, el lenguaje de la gente joven en relación con el de la gente más mayor es más lúdico y creativo, más arriesgado, pero menos marcado por los modelos de lengua estándar y por la normativa; es decir, incorpora fácilmente soluciones lingüísticas poco genuinas. Incluso, a veces, la imaginación de los jóvenes para crear palabras nuevas contrasta con el empobrecimiento que supone el uso abusivo que realizan de vocablos genéricos o *comodines* para referirse a una gran cantidad de significados.

Un claro ejemplo de rasgos diferenciales lo encontramos en los mensajes publicitarios. El mundo de la publicidad es lo bastante eficaz e inteligente como para dirigirse a su destinatario de la manera más próxima y efectiva. No utilizan las mismas palabras ni las mismas estructuras los anuncios de ropa, discos, motos, etc. dirigidos a los más jóvenes, que los anuncios de productos de limpieza, coches, medicamentos, etc. Y estos últimos también son diferentes de los anuncios de planes de pensiones, de seguros de jubilación o de mutuas médicas.

Variedades sociales

Ya hemos comentado que apenas existen estudios sobre las características de la variedad lingüística de grupos sociales distintos. No obstante, cada uno de nosotros, por experiencia propia, podemos

constatar algunas diferencias entre maneras de hablar de grupos distintos. Las personas que tienen alguna actividad en común comparten algunas características lingüísticas. Es posible que cualquiera de nosotros, por ejemplo, durante sus actividades diarias conviva con otros grupos ligeramente o muy diferenciados. A veces el trabajo, los estudios, los deportes u otras actividades de ocio, nos ponen en contacto con gente que hace un uso diferente y variado de la lengua. Constataremos principalmente diferencias léxicas, modas, palabras que se dicen más a menudo que otras, entonaciones, acentos, etc.

Sin ánimo de ser científicos o exhaustivos, a continuación relacionamos algunas particularidades entre grupos diversos. Por ejemplo:

- Estudiantes: Entre los estudiantes hay un uso de la lengua bastante particular, con transformaciones léxicas ampliamente conocidas: abreviaturas como *mates, filo, lite, profe*, etc. Expresiones como: *saltarse* o *chuparse una clase, catear, recuperar, pasar una asignatura*, etc.
- Jóvenes en general: jóvenes estudiantes y no-estudiantes tienen en común todas o algunas características en su uso de la lengua.

    · Influencia de la lengua inglesa: *longplay, diskjokey, récord*, vocabulario de algunos deportes, *OK, punky, skin*, etc.
    · Uso de palabras comodín con muchos significados posibles: *rollo, pasar de algo, guay, colega, chachi, pinta, pote, chiringuito, tío, chabola, agobiar, alucinante, legal, pasota, loro, marcha, colocarse, enrollar*, etc.
    · Préstamos de otras lenguas: *carro* por *coche, birra* por *cerveza, pibe, ciao, payo*, etc.

- Mundo de la delincuencia: las personas que viven al margen de la ley, actualmente la mayoría con el comercio de la droga, generan un amplio argot que les sirve de autodefensa. Ej.: *bola* (conseguirla es salir o librarse de la prisión, libertad), *marrón* (alguien que ha pagado injustamente), *chinarse* (autolesionarse), *farlopa, caballo, goma*, (droga), *chutarse, picarse* (inyectarse), *pasma, madero, pitufos* (policía), *talego, hotel* (prisión), *pasar* (vender o traficar), *lote* (mercancía), *luna de miel* (fase de adicción), *mono* (fase de desintoxicación), *estar limpio* (no llevar nada o haber cumplido una condena), etc. Este vocabulario es muy variable,

y en el momento en que es demasiado conocido, pierde su función primordial.

- Militantes de grupos políticos: Utilizan mucho léxico propio, sobre todo para hablar de militantes de otros grupos: *sociatas* (militantes del partido socialista), *populares* (de PP), *macacos* (del Movimiento Comunista), *prosoviéticos*, *anarcos* (anarquistas), *ecolos* (ecologistas), *troscos* (trosquistas), *kumbayás* (jóvenes cristianos), *fachas* (fascistas), etc; para referirse a la policía usan palabras como: *pasma*, *pitufos*, *picoleto*, *guripa*, *tocinera*; y algunas abreviaciones: *mani* (manifestación), etc.

Cualquier grupo que tenga una actividad en común genera de manera muy espontánea su vocabulario, que generalmente se produce por un proceso de substitución léxica —una palabra por otra— o de ampliación o restricción del significado de una palabra de la lengua común o de otra lengua.

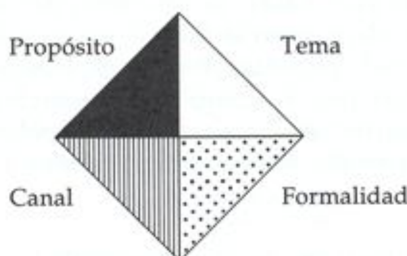
Los colegas de una misma profesión o actividad generan fórmulas alternativas a la lengua común y utilizan un repertorio léxico que a menudo es difícil de entender por un profano en la materia. Esto ocurre no porque las palabras pertenezcan a un vocabulario técnico de la especialidad, sino por fenómenos que se nos escapan (la familiaridad, la economía, la autodiferenciación, la complicidad, etc.). Un ejemplo: los autores de este libro habían trabajado juntos en un despacho y recuerdan haber usado, seguramente por una intención lúdica, frases como *¿Me pasas el pintauñas?* (corrector líquido de clisés) o bien *¿Quién se la llevado el pintalabios?* (barra de pegamento). ¿Alguna vez habeis oído cómo hablan dos diseñadores? ¿Y dos fanáticos usuarios de la informática? ¿Los entendéis perfectamente?

La mutabilidad rápida que presentan y los ámbitos reducidos en los que se generan, dificultan el estudio de las variedades sociales.

Variedades funcionales o registros

Los factores que determinan las diferencias lingüísticas entre los registros son básicamente los cuatro factores que podemos diferenciar en una situación comunicativa: el tema, el canal, el propósito y el nivel de formalidad.

FACTORES CARACTERIZADORES DE LOS REGISTROS



Extraído de Cassany y Marí, 1990.

El *tema* del que se habla caracteriza básicamente el vocabulario y las estructuras sintácticas de un texto. Para hablar o escribir sobre temas generales se utilizan palabras corrientes y estructuras más básicas. Cuando se tratan temas especializados se hace un uso más preciso del vocabulario, se suelen usar palabras especializadas o técnicas y cultismos, y se utilizan oraciones más complejas. En el extremo de los niveles de especialización encontramos los textos técnicos y científicos, caracterizados principalmente por el uso de la terminología específica de una área de la ciencia, de la técnica o del conocimiento.

Sin embargo, el mismo tema puede tener un tratamiento general o especializado. Por ejemplo, un médico explica al paciente su enfermedad con palabras distintas de las que utilizará posteriormente para hablar de ello con sus colegas. Entre nosotros podemos decir que no podemos dar clase porque tenemos *dolor de garganta,* pero en el certificado de baja que llevemos al centro seguramente figurará la palabra *faringitis.*

El *canal* de comunicación es el medio a través del cual nos comunicamos. Se suelen distinguir dos canales básicos para el lenguaje verbal: el canal escrito y el canal oral. Generalmente, la lengua oral es más espontánea y menos controlada que la lengua escrita. De la misma manera podemos distinguir varios grados de espontaneidad dentro de cada uno de los canales. Hay que distinguir entre oral espontáneo (una conversación con amigos) y oral no-espontáneo

(un discurso, una conferencia, un noticiario, etc.). Hay también contactos entre los dos canales; por ejemplo, una obra de teatro es un texto escrito para ser representado oralmente (consultar pág. 93).

Los medios tecnológicos actuales han ampliado, por un lado, las posibilidades de usar canales diferentes (télex, teléfono, módem, radio, fax) y, por otro, llevan a replantear las diferencias que caracterizaban a ambos canales. Por ejemplo, la lengua oral es generalmente simultánea y la lengua escrita, diferida. Actualmente podemos escuchar un texto oral en diferido o podemos recibir un texto escrito por fax de manera casi instantánea.

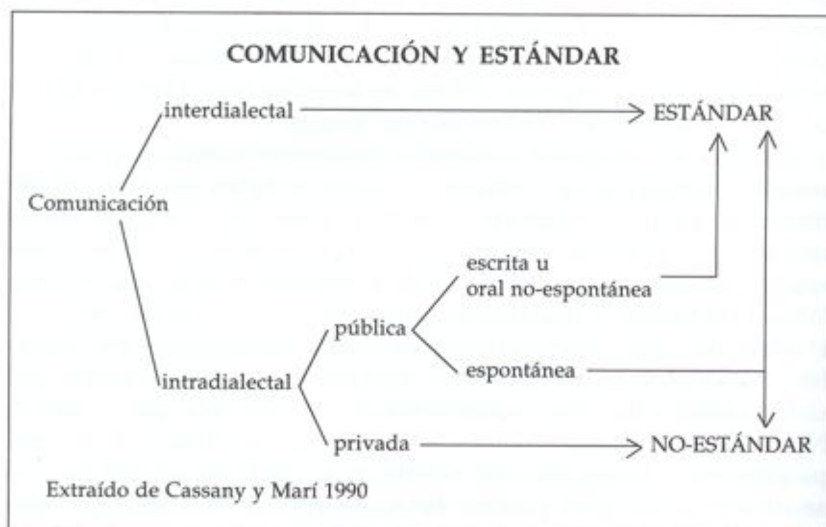
Un texto se produce con un *propósito* o *intención* determinados: informar, convencer, divertir, criticar, etc. Desde este punto de vista existen dos grandes tipos de textos o de registros: los objetivos y los subjetivos, según la carga subjetiva que aporta el emisor. Un libro de texto o un texto divulgativo utilizan un lenguaje muy diferente del de una crítica de teatro o un artículo de opinión.

El *nivel de formalidad* o tenor interpersonal marca el grado de relación existente entre el emisor y el receptor de un mensaje. No nos dirigimos igual a un amigo de toda la vida que a una autoridad municipal o al jefe de nuestra empresa; no hablamos de la misma manera al director del centro cuando tenemos con él una relación laboral que cuando charlamos durante la cena de fin de curso. Es el nivel de formalidad (además de otros componentes actitudinales y culturales) lo que nos hace dirigirnos a los desconocidos con el tratamiento de *usted*, sobre todo si son mayores que nosotros. No utilizan el mismo lenguaje los textos que se dirigen a un grupo pequeño y homogéneo (el boletín de un club social) que los que se dirigen a un gran público heterogéneo (un noticiario de televisión).

Unos registros determinados suelen asociarse con una determinada variedad. En general, los registros más coloquiales hacen uso de la variedad dialectal propia del hablante, que optará por el uso del estándar en los registros más formales. Los cuadros siguientes presentan las asociaciones más habituales entre variedades y registros.

ESTÁNDAR Y REGISTROS

Factores característicos del registro:	VARIEDAD ESTÁNDAR	VARIEDAD NO-ESTÁNDAR
TEMA	especializado	general, cotidiano
CANAL	escrito o oral no-espontáneo	(oral) espontáneo
FORMALIDAD	alta o neutra	baja (familiaridad)
PROPÓSITO	impersonal, objetivo	personalizado, subjetivo



Extraído de Cassany y Marí 1990

El desarrollo social (la sociedad industrial, los medios de comunicación de masas, etc.) ha conllevado la aparición de nuevas situaciones comunicativas y, por lo tanto, de nuevos registros. Un hablante también amplía paulatinamente su experiencia y su formación, o bien varian sus circunstancias y entra en contacto con mundos nuevos (técnica, informática, nuevos deportes); necesita, por lo tanto, ampliar su repertorio lingüístico.

Una de las principales funciones de la enseñanza de la lengua, y de la enseñanza en general, es la maduración de los alumnos en dos sentidos: la ampliación de su abanico de registros y la adquisición de

conocimientos y estrategias para identificar qué registro es el más adecuado para cada situación comunicativa. La adquisición de la competencia comunicativa implica también la adquisición de criterios y de normas sociales que determinan la elección de la variedad y el registro adecuado para cada situación.

Se puede encontrar más información en Marí (1986a) y en Gregory y Carroll (1978).

La variedad estándar

El estándar es la variedad de la comunicación interdialectal. Tiene la función de facilitar la comunicación entre los diversos hablantes de una lengua y es el modelo lingüístico de referencia para las demás variedades. Las comunicaciones intradialectales se pueden realizar en la variedad dialectal propia de los usuarios implicados. En cambio, las comunicaciones entre hablantes de distintos dialectos necesitan un cierto grado de aproximación que facilite la comprensión al máximo.

Otras funciones que realiza el estándar son: prestigiadora, participativa, y marco de referencia para la corrección. Estas funciones se corresponden con actitudes socio-lingüísticas del hablante, como muestra el siguiente esquema extraído de Cassany y Marí (1990):

FUNCIONES DEL ESTÁNDAR Y ACTITUDES

FUNCIONES	ACTITUDES
unificadora (respecto de las diferencias internas)	lealtad lingüística (preservación de la forma y las funciones de la lengua)
separadora (respecto a las demás comunidades lingüísticas)	
prestigiadora (para la comunidad y para los individuos)	orgullo lingüístico
participativa (intervención en el desarrollo de la cultura)	deseo de participar
marco de referencia (modelos de corrección lingüística)	conciencia de la norma lingüística

La lengua estándar se configura paulatinamente a medida que existen comunicaciones de tipo general entre toda la comunidad lingüística. Es, por lo tanto, una variedad supradialectal y la variedad menos marcada por rasgos sociales, geográficos o históricos.

Con criterios científicos, la elaboración del estándar debería escoger las soluciones lingüísticas genuinas y más comunes a todo el dominio geográfico y a todo el abanico de grupos sociales que conviven en él. Sin embargo, la historia de las lenguas nos demuestra a menudo que el estándar se suele identificar con la variedad dominante geográficamente (centro en relación con periferia, norte en relación sur, ciudad en relación con pueblo), socialmente (la variedad de la clase dominante y de los profesionales de la cultura), y generacionalmente (de la banda de edad que tiene más participación directa en los centros de poder y en los medios de comunicación).

El prestigio de una variedad sobre las demás y la relación entre los hablantes de una variedad y los de otra son factores que pueden condicionar la evolución de la lengua estándar. La variedad prestigiosa tiende a sustituir a las demás en muchos casos y funciones, con lo que se puede producir un empobrecimiento del repertorio lingüístico en general. Por ejemplo, las variedades urbanas, dominantes demográficamente, pueden llegar a difundir soluciones lingüísticas poco genuinas que sustituyen a otras que hasta entonces habían sido habituales en las variedades rurales.

Es trabajo de los estudiosos de la lengua, y de los enseñantes en general, favorecer un equilibrio que reste importancia a la inercia que lleva a que una variedad determinada se muestre como único estándar válido para ciertas funciones. La enseñanza debe enriquecer de manera cuantitativa y cualitativa el modelo de lengua estándar, por una parte incorporando soluciones y, por otra, presentando como modelos válidos todas aquellas modalidades y todos aquellos rasgos que pertenezcan a un grupo amplio de hablantes.

La creación del modelo de lengua estándar puede contar con la contribución y las aportaciones de soluciones lingüísticas procedentes de diversos grupos sociales, geográficos o de épocas diversas. Además, el estándar puede admitir también ciertos matices, es decir, incluso cuando un hablante opta por no usar la variedad dialectal propia en favor del estándar, mantiene unos rasgos propios (pronunciación, entonación, algún rasgo léxico o morfológico, etc.).

De hecho, el estándar, además de cumplir la función de comunicación interdialectal, puede incluir todos los elementos diferenciadores que no afecten a la comprensión. De la misma manera que el timbre

de voz, el volumen o el ritmo no afectan a la intercomprensión del mensaje, factores como la pronunciación, los rasgos morfológicos regulares o la mayoría de opciones léxicas sinónimas ampliamente conocidas (*caserío/masía, alubias/habichuelas, muchacha/chica, demorarse/tardar*...) no son ningún obstáculo para la intercomunicación. Se puede afirmar, por lo tanto, que en la mayoría de lenguas la variedad estándar presenta ciertas modalidades, es decir, algunos rasgos opcionales generalmente determinados por factores geográficos.

Tradicionalmente la lengua estándar se identificaba con la lengua literaria. Los textos escritos eran un modelo y el principal medio de comunicación. Actualmente, la gran importancia de los medios de comunicación orales hace que esta identificación haya quedado desfasada. La causa por la cual las lenguas gallega, vasca y catalana tienen aún ciertas dificultades para consolidar un modelo de lengua estándar es que durante mucho tiempo la lengua castellana ha ocupado los espacios de comunicación más general que pertenecían a aquéllas.

Desde el punto de vista de un hablante, el estándar es la variedad que aprendió básicamente en la escuela, la que incluye la normativa y la que pertenece a los diversos usos públicos y formales de la lengua; es el modelo de lengua que utiliza cuando deja a un lado los rasgos más locales de su variedad, manteniendo una cierta identidad que puede servir a los receptores para identificar su origen. Es evidente que estas características son casi imperceptibles en la lengua escrita y más evidentes en la lengua oral.

La enseñanza de la lengua, además de ser uno de los canales de transmisión de la lengua estándar, debe tender a facilitar a los alumnos criterios de selección de la variedad —propia o estándar— según la situación comunicativa. También es muy importante que transmita actitudes de lealtad y de respeto e interés hacia la propia variedad y a la de los demás hablantes y, en definitiva, hacia otras maneras de hablar una lengua. En este sentido, uno de los objetivos terminales de un conocimiento suficiente de la lengua es el dominio pasivo del máximo de variedades y el dominio activo de las variedades propia y estándar.

Finalmente, el estándar es también la forma internacional de una lengua, la variedad que aprende un estudiante de segunda lengua o un hablante no-nativo, y a partir de la que irá configurando —para los usos más coloquiales— una variedad más cercana al grupo de personas con las que conviva.

Para más información, consultar Marí (1986b) y Villasante (1980).

A nuestro entender, el enfoque didáctico de la diversidad sociolingüística es básicamente actitudinal y empieza desde los primeros años de vida. Los niños, por ejemplo, deben deducir que su lengua no es la "lengua" y que los demás no hablan de una manera extraña, sólo de una manera distinta. Hay que transmitir y promover una actitud que sea capaz de comprender la diversidad lingüística como natural y fomentar el respeto hacia todas las lenguas y hacia todas las variedades. Diferente no quiere decir extraño.

A medida que un alumno desarrolle su dominio de la lengua, también podrá conocer la diversidad de una manera más global. La escuela debe facilitar criterios para saber qué variedad —dialectal propia o estándar— y qué registro se tiene que usar según la situación de comunicación. También debe fomentar el interés por conocer otras lenguas y otras culturas, así como transmitir estrategias para comprender los dialectos ajenos al propio. Debemos superar el modelo unilingüístico y uniformizante que el franquismo imprimió en la enseñanza, y adoptar un punto de vista más pluralista y tolerante, más respetuoso con la realidad.

La enseñanza de la lengua tiene que ayudar a configurar en los alumnos un repertorio lingüístico rico, variado y creativo que les sirva para aumentar y diversificar sus posibilidades de interacción social. En este sentido, saber lengua o gramática significa dominar los usos orales y escritos del mayor número posible de dialectos y de registros. El alumno más preparado lingüísticamente es el que puede hablar y escribir en su variedad dialectal propia y en el estándar correspondiente, con varios registros, y también el que puede comprender otras variedades distintas a la suya.

A nivel práctico esto se traduce en llevar la diversidad al aula. Los textos que el alumno debe comprender y producir tienen que ser tan va-riados y tan reales como sea posible. La enseñanza de la lengua no puede transmitir sólo un modelo de lengua, ni puede tener la excusa de preservar la lengua de los alumnos de influencias "externas" o falsamente empobrecedoras. A continuación se presentan algunas propuestas:

- Seleccionar los textos que el alumno tiene que leer o escuchar, de manera que sean representativos del máximo número de variedades y de registros lingüísticos.

- Proponer actividades didácticas orales y escritas en las que el alumno tenga que escoger entre el uso de la variedad dialectal propia o estándar y deba producir diversos registros.
- Proponer actividades de cambio de registro de un texto a partir del cambio de alguno de los factores de la situación que lo determinan.
- Proponer actividades en las que el alumno deba identificar rasgos diferenciales de variantes no-propias. Por ejemplo, ¿cómo sabemos que un determinado hablante es andaluz, madrileño o santanderino?, ¿en qué se nota?, ¿cuáles son las características más evidentes y fáciles de reconocer de estos dialectos? O, desde otro punto de vista, ¿en qué se diferencia la forma de hablar el castellano de catalanes, vascos y gallegos?
- Promover el contacto con personas de variedades diversas (viajes, correspondencia, audio-visuales, etc.).
- Promover el contacto con hablantes de lenguas diversas.
- Reemplazar, en general, el concepto de *corrección* por el de *adecuación* en lo que se refiere a la valoración de la expresión oral y escrita de los alumnos.
- Transmitir el concepto de adecuación para que los alumnos posean criterios para valorar los textos de otras personas o de los medios de comunicación.
- Hablar explícitamente de prejuicios lingüísticos en clase. Comentarlos, buscar ejemplos y pedir a los alumnos que expongan su propia opinión sobre el tema.
- Evitar la identificación de alguna variedad con la lengua general. Transmitir de manera implícita y explícita que cualquier hablante usa un dialecto y que todos los dialectos son válidos desde el punto de vista lingüístico.

En el apartado siguiente (8.3. "Sociolingüística") se dedica una sección a las actitudes, donde se pueden ampliar estas propuestas con una visión más global.

Para leer más

GREGORY, Michael; CARROLL, Susan. *Lenguaje y situación*. México. Fondo de Cultura Económica, 1978.
Análisis detallado de la variación sociolingüística debida a la situación.

• *Castellano:*

ZAMORA VICENTE, Alonso. *Dialectología española*. Madrid. Gredos, 1960. (4ª reimpresión, 1980).
Clásico manual sobre los dialectos del castellano.

• *Catalán:*

ALEGRE, M. *Dialectologia catalana*. Barcelona. Teide, 1990.
Breve y moderno manual sobre los dialectos del catalán.

BADIA I MARGARIT, Antoni. *Llengua i cultura als Països Catalans*. Barcelona. Ed. 62, 1964.
Breve introducción a la lengua y a la cultura catalanas.

• *Gallego:*

GARCÍA, Constantino. *Temas de lingüística galega*. La Coruña. Biblioteca gallega, 1985.

ALONSO MONTERO, Xesús. *Informes sobre a lingua galega. Presente e pasado*. Edicións do Cumio. Vilaboa (Pontevedra), 1991.
Dos visiones sociolingüísticas sobre la situación actual del gallego.

• *Euskera:*

EUSKALTZAINDA. *Conflicto lingüístico en Euskadi*. Bilbao. Argitaletxea, 1979.
Descripción sociolingüística de los procesos de sustitución y de normalización de la lengua vasca, firmada por la Real Academia de la Lengua Vasca.

URKIZU, P. *Lengua y literatura vasca*. Donostia. Haranburu ed., 1978.
Sucinta descripción de las principales características de la lengua vasca, con algunas muestras ilustres de su literatura.

COLLINS, R. *Los vascos*. Madrid. Espasa-Calpe, 1985.
Aproximación histórica y sociológica a la cultura vasca.

8.3. Sociolingüística

La lengua como hecho social

Quien haya tenido la suerte de poder conocer y aprender lenguas alejadas, sabe por experiencia que para comunicarse en un nuevo idioma hay que aprender mucho más que algunos sonidos, letras o formas gramaticales. Hay que saber cómo vive la gente que habla esa lengua, cómo se relaciona entre sí y, sobre todo, qué usos hacen del instrumento verbal de comunicación.

Una amiga que se casó con un joven japonés y que vivió durante un tiempo en Japón nos explicaba que en japonés tenía que usar pronombres distintos según si se dirigía a la abuela de su marido, a su madre o a su hermana. No hacerlo así suponía una grave infracción de los códigos de respeto y tratamiento de la sociedad japonesa. En un contexto más cercano, todos hemos podido detectar que el gran número de veces que los ingleses dicen *"sorry"* durante el día no tiene nada que ver con el uso de la palabra *"perdón"* en castellano, ya que tenemos normas de comportamiento y de educación bastante diferentes. En este sentido, la sutil distinción entre *"excuse me"*, *"sorry"* y *"I'm terribly sorry"* es de difícil comprensión si no se explica y ejemplifica.

La situación no varía sustancialmente si se trata de una primera lengua. El alumno ya conocerá los usos y las normas básicas de su habla, pero todavía necesitará una reflexión profunda sobre la realidad multilingüe, sobre el contacto entre lenguas y hablantes de diversas culturas. La disciplina que estudia todos estos factores y que ayuda a comprender esta compleja realidad es la sociolingüística.

La sociolingüística es una ciencia interdisciplinaria que se originó en los Estado Unidos de América y en Canadá a principios de los años 50 y que estudia las relaciones mutuas entre lengua y sociedad. Los estudios sociales del lenguaje arrancan de las investigaciones procedentes de diferentes disciplinas: la propia lingüística —con estudios históricos y geográficos—, la sociología, la etnografía, la antropología, el estudio de la conducta, etc. Según el punto de partida del enfoque, las denominaciones de este estudio social de la lengua son diversas: *sociología del lenguaje, lingüística social, sociolingüística*, etc.

Según Hymes (1967), la sociolingüística se basa en el hecho que los seres humanos se comunican y producen el lenguaje dentro de un grupo, y fija su atención en la variabilidad de este código verbal, condicionada por las circunstancias sociales. Este teórico introdujo el concepto de *competencia comunicativa*, que amplía considerablemente el concepto de competencia lingüística,y que es de orientación más funcional y contextual, ya que considera la actividad lingüística como interacción social y viceversa (ver pág. 85). Este concepto ha sido decisivo para las teorías más innovadoras de aprendizaje de la lengua y para los métodos didácticos más recientes.

Así pues, se debe interpretar el uso de la lengua bajo parámetros sociológicos, relacionar las conductas lingüísticas con factores como el estatus social, el rol adquirido en un contexto, la profesión, el sexo, etc. y otras condiciones de situación social. Algunos de los temas de estudio más importantes de la sociolingüística han sido los siguientes:

- teorías lingüísticas y del texto con componentes pragmáticos, relacionados con factores sociales y situacionales;
- estratos de lengua y estatus de los medios de comunicación;
- determinaciones sociales de los usos lingüísticos;
- transformaciones históricas y sociales de los sistemas y de los usos lingüísticos;
- normalización, planificación, política y lealtad lingüística;
- roles sociales, motivación, repertorios lingüísticos, lenguaje y percepción, lenguaje e identidad personal;
- ecología evolutiva de la comunicación, lenguaje y cultura;
- socialización, aculturación, interacción social, etc.

Un único vistazo a estos temas ya nos da una idea de la gran importancia de la sociolingüística, y también de su capacidad como ciencia para facilitarnos conceptos y elementos para analizar y comprender la realidad lingüística y social tan compleja de nuestro país.

La sociolingüística y la sociología del lenguaje suponen un enfoque mucho más amplio del estudio de la lengua con respecto a los estudios gramaticales, que se centran sobre todo en el código y en sus reglas de funcionamiento. O sea, el lenguaje, además de su función referencial, tiene una función socio-interactiva, eminentemente pragmática y comunicativa.

Según Labov, la sociolingüística tiene como campo de estudio todos los temas relacionados con el uso, las funciones y la situación comunicativa, y debe completar el análisis de las estructuras lingüísticas. En su obra (1966, 1969) se fijan una serie de búsquedas empíricas y métodos cuantitativos sobre la variación y el cambio lingüísticos.

Según Fishman 1968, la conducta social representa siempre el contexto necesario para la conducta lingüística; las sociedades dependen del lenguaje como medio de comunicación y/o interacción. Por lo tanto, las conductas lingüísticas y las conductas sociales pueden tener múltiples correlaciones regulares y observables.

Hymes 1967, que utiliza la denominación de sociología del lenguaje, intenta definir su campo de estudio desde estos planteamientos: *la sociología del lenguaje intenta comprender quién habla a quién, en qué variedad lingüística, dónde, cuándo y sobre qué tema, qué intención explícita e implícita tiene el discurso y qué consecuencias sociales se derivan de él.* Considera un problema fundamental la formulación de las reglas contextuales de adecuación que dirigen la selección de las variantes lingüísticas, condicionada por la situación.

Durante los últimos años los métodos sociolingüísticos de investigación y análisis se han perfeccionado en el estudio del uso de las lenguas y de los cambios de uso. Se han definido variables sociales (edad, sexo, clase social, profesiones, etc.) y ámbitos (público/privado, trabajo/ocio, etc.) que ayudan a interpretar los comportamientos lingüísticos de los individuos y de las comunidades.

Especialmente en Euskadi, Galicia, País Valencià y Catalunya hay importantísimas aportaciones de estudiosos en el campo de la sociolingüística. Sin duda, lo que motiva sus trabajos es la situación de contacto de lenguas que caracteriza a estos territorios desde hace siglos, además de una coyuntura política que todavía margina la lengua dentro de su propio territorio. Esta diversidad de estudios genera polémica y tendencias irreconciliables, ya que en ellos se pueden encontrar posturas catastrofistas, realistas e incluso optimistas, que se traducen en conceptos incompatibles para explicar una misma realidad.

A pesar de esta diversidad de puntos de vista en la interpretación de los fenómenos de lenguas en contacto, las aportaciones de la sociolingüística han sido cada vez más reconocidas por los estudios lingüísticos. La sociolingüística es una asignatura en muchas universidades del estado español y prácticamente no hay estudios de lengua que no tengan en cuenta su dimensión social. Además, las investigaciones han ido perfeccionando su metodología. No cabe duda de que las aportaciones de esta ciencia social han sido y son imprescindibles para definir criterios y objetivos en la normalización lingüística y en la enseñanza.

Es necesario que los alumnos de lengua —y todos los hablantes— comprendan el hecho comunicativo como hecho social, como un intercambio donde interviene una proporción importante de elementos no lingüísticos: quién emite el mensaje, a quién se dirige, con qué intencionalidad, por medio de qué estrategias, en qué contexto inmediato y en qué entorno social. Toda esta serie de relaciones sociales y personales determinan los actos y los usos lingüísticos.

En referencia a las actitudes de enseñantes y alumnos, la sociolingüística tiene especial importancia porque aporta elementos de juicio para que unos y otros puedan adquirir una actitud crítica respecto a los procesos de cambio lingüístico, de contacto de lenguas o de penetración de idiomas francos como el inglés o el francés. En definitiva, tener conocimientos de sociolingüística puede ayudarnos a comprender mejor la realidad plurilingüe del estado español, a respetar todos los idiomas y las personas que los hablan, a tener interés en aprender segundas y terceras lenguas, o a adoptar una postura crítica ante las manipulaciones políticas que demasiado a menudo sufren las lenguas y sus comunidades.

Conceptos básicos

A continuación se intentan definir algunos conceptos que pueden ser útiles para la tarea docente. A menudo unos mismos conceptos hacen referencia a realidades diversas, también otros conceptos se presentan como un fenómeno positivo desde unos puntos de vista y negativo desde otros.

• *Ámbito de uso*: Conjunto de situaciones sociales en que se usa una determinada lengua.

• *Comunidad lingüística*: Grupo de personas que comparten una lengua, o sea, que se relacionan mediante un mismo conjunto de

signos lingüísticos. El uso de este sistema de signos diferencia este núcleo o grupo social de los demás grupos. Algunos autores distinguen con mayor precisión entre *comunidad de habla* y *comunidad lingüística*. Este último término sería equivalente a comunidad idiomática, es decir, al conjunto de personas que utilizan la misma lengua, incluso si no comparten el mismo contexto geográfico, cultural o social (es el caso de las lenguas más usadas en comunicaciones internacionales o más extendidas actualmente). En cambio, se cita el término *comunidad de habla* cuando una determinada comunidad comparte una competencia lingüística, enmarcada dentro de una competencia comunicativa; o sea, cuando no sólo hay conocimiento de la lengua y de la gramática, sino también un conocimiento más amplio que incluye las normas sociales que regulan las situaciones comunicativas.

La comunidad lingüística suele compartir un territorio y una historia, además de ciertos referentes culturales y de la conciencia de pertenecer a un mismo grupo.

• *Bilingüismo*: Este ha sido uno de los conceptos más polémicos en sociolingüística, y concretamente en nuestro país. El bilingüismo se ha considerado durante mucho tiempo como el dominio equivalente de dos lenguas. Sin embargo, bilingüismo y multilingüismo son sinónimos de *lenguas en contacto* y se caracterizan por la práctica de utilizar alternadamente dos lenguas. En Catalunya, Badia i Margarit (1964) distinguió el *bilingüismo individual* o natural (adquirido generalmente por los hijos de parejas mixtas lingüísticamente que no abandonan ninguna de las dos lenguas) del *bilingüismo ambiental* (alternancia de lenguas con un grado de especialización de funciones para cada una), ya muy cercano al concepto de *diglosia*.

El bilingüismo como fenómeno social es tan antiguo como la propia diversidad de lenguas. A lo largo de toda la historia de la humanidad ha habido individuos y situaciones que alternaban el uso de más de una lengua. De otro modo no se explicarían hechos como las relaciones comerciales, la navegación, las conquistas o las guerras.

El estudio del bilingüismo sobrepasa el interés lingüístico. Según Mackey (1976), hay que distinguir el bilingüismo como fenómeno individual y el contacto interlingüístico como manifestación de grupo. Es cierto que el conocimiento —activo o pasivo— de dos o más lenguas por parte de un individuo se podría ver simplemente como un fenómeno positivo y enriquecedor. Pero se prefieren palabras como *poliglotismo* para hacer referencia a ello, ya que cuando el uso de

una u otra lengua está mediatizado por fenómenos sociales (y no por criterios de comunicabilidad con el interlocutor, por ejemplo), y cuando conviven dos comunidades y sólo una de ellas conoce las dos lenguas, el término bilingüismo esconde realidades de conflicto social, de hegemonía de un grupo sobre otro y de *sustitución lingüística*.

• *Diglosia*: El término diglosia fue usado originariamente por Ferguson (1959) para referirse al grado de distanciamiento que se producía en algunas comunidades lingüísticas entre las variedades coloquiales de la lengua y los modelos usados en ámbitos de alto prestigio. Existe un desfase entre una variedad considerada culta o más alta y todas las demás, que funcionan en ámbitos distintos, a menudo jerárquicamente establecidos. Es el caso, por ejemplo, de las comunidades árabes que emplearon, a partir de un determinado momento, el árabe clásico, como lengua de cultura, muy alejado de los diverosos árabes coloquiales de distintos países. El término fue usado posteriormente por Fishman (1967) para incluir también la alternancia de otra lengua. De este modo, una situación de diglosia sería aquella en que, en una misma comunidad lingüística, una lengua A ocupa los ámbitos de comunicación altos (administración, escuela, televisión, radio, periódicos), mientras que otra lengua B, la propia o natural de la zona, queda reducida a los usos bajos (familia, amigos, relaciones privadas, etc.).

El concepto de diglosia, por lo tanto, ha sido también útil para explicar fenómenos de cambio de lengua y de procesos de sustitución. Es indiscutible que si en una comunidad o territorio hay una lengua útil para todas las funciones y otra reducida a ciertos usos -generalmente más privados-, si el proceso continúa, lleva de manera irreversible a la sustitución de una lengua por otra. La gama de funciones de una lengua excede la de la otra y las incluye. Si una llega a ser indispensable y la otra prescindible, la primera desplazará a la segunda.

• *Sustitución lingüística*: Las situaciones de multilingüismo y de contacto de lenguas son a menudo sólo una etapa, larga pero irreversible, de transformaciones sucesivas, de un proceso de sustitución lingüística. La historia de la humanidad está repleta de procesos de este tipo, pero el enfoque con que a veces se investigan tergiversa la interpretación de los mismos. En principio, procesos como la romanización o la colonización de América son procesos de conflicto lingüístico, de aniquilación de lenguas propias y de culturas naciona-

les. Que se hayan analizado desde puntos de vista negativos o positivos depende de criterios, a priori, extralingüísticos.

Simplificando, es el proceso, o los procesos correlativos, mediante el cual una lengua dominante va ganando terreno en detrimento de otra lengua (recesiva), que por desuso puede ser llevada a su extinción. Según Aracil (1982), *el desplazamiento es cuantitativo (en términos de número de hablantes y frecuencias de uso) y/o cualitativo (en términos de ámbitos diferenciales y normas de uso).* Este cambio provoca también una recesión de la estructura y del corpus de la lengua en retroceso, mientras que la otra amplía su corpus y se enriquece. En estos procesos se producen etapas más o menos largas de convivencia de las dos lenguas, en las que se puede hablar de "bilingüismo". Generalmente se anima a los hablantes de la lengua minorizada a ser bilingües y a actuar en consecuencia.

A pesar de todo, los conflictos presentan dilemas y posiciones que permiten modificar las normas preexistentes. Hay procesos de sustitución lingüística que pueden responder a un intento posterior de normalización; es decir, que se justifican en tanto que intentan hacer retroceder otro proceso anterior. Es el caso de estados como Quebec, con la integración de los anglohablantes, Irlanda, Gales o el territorio catalán del Rosselló, donde se pueden comprovar procesos de restablecimiento en periodos relativamente recientes y que, en general, responden a una concienciación de la voluntad popular. En Catalunya se ha podido comprobar como muchos inmigrantes y sus hijos han adoptado la lengua propia del país en donde viven, pero manteniendo su lengua para las relaciones familiares. En Euskadi la situación precaria del uso social de la lengua se ha visto fuertemente contrarestada por una función identificadora de grupo y por unos factores actitudinales absolutamente capaces de cambiar una realidad que parecía irreversible. Las opciones practicadas por los hablantes en estos procesos citados son un ejemplo muy valioso de actitud activa en procesos de recuperación lingüística.

• *Normalización lingüística*: Se entiende por normalización lingüística todo proceso que ponga las condiciones necesarias para que el uso de una lengua llegue a ser normal. O sea, para que sea la lengua usada en todos los ámbitos y para todas las funciones en una determinada comunidad lingüística y, por extensión, en el territorio que le es propio. Se trata, en principio, de una tarea institucional, y exige un grado elevado de soberanía política de la comunidad lingüística implicada.

Según Aracil (1982) *es justamente el estado quien puede conceder o prohibir a los idiomas, directa o indirectamente, el ejercicio de la mayor parte de las funciones "públicas"*. El mismo autor define claramente el proceso: *La normalización lingüística consiste en reorganizar las funciones lingüísticas de la sociedad para readaptar las funciones sociales de la lengua a unas condiciones "externas" cambiantes... Por otro lado, la normalización es a menudo la única alternativa práctica al retroceso o extinción de un idioma.*

La normalización supone un proceso inverso a la sustitución lingüística o, según el punto de vista que adoptemos, un proceso de sustitución lingüística que provoca, entre otros fenómenos, una nueva asignación social a las funciones de las dos lenguas. En el territorio español, supone una ampliación de los ámbitos de uso de las lenguas nacionales respecto a períodos inmediatamente anteriores en los que habían quedado relegadas a los usos privados, familiares o de determinados círculos culturales muy reducidos.

El término normalización siempre hace referencia al uso y no tiene como objetivo la reestructuración interna de la lengua, a pesar de que es una condición paralela. Por lo tanto, no podemos confundir este término con el concepto de *normativización* o codificación del corpus de la lengua. Tampoco se debe confundir la normalización de la lengua con su enseñanza. El conocimiento no garantiza su uso. Los alumnos son sujetos activos de un proceso de normalización en tanto que amplían sus ámbitos de uso de la lengua como medio de comunicación real fuera del aula.

A continuación, en los dos apartados siguientes, se entra con más detalle en dos cuestiones de la sociolingüística que son especialmente importantes para entender la situación de las lenguas de España y por su relación con la enseñanza: el contacto de lenguas y la relación lengua/dialecto. El primero, por la importancia que ha tenido en la enseñanza de la segunda lengua con destinatarios y objetivos que van mucho más allá de la enseñanza de un idioma extranjero; y el segundo, por la importancia que tiene la definición del propio objeto de estudio en la enseñanza de la lengua en general.

Contacto de lenguas y conflicto lingüístico en el estado español

El estado español es un estado multinacional y multilingüe que no ha reconocido su condición —y tal vez sólo lo haya hecho en términos ambiguos— hasta hace relativamente poco tiempo. Además, toda una

serie de movimientos migratorios ocasionados por la industrialización desequilibrada de su territorio ha hecho que comunidades de lenguas distintas convivan en un mismo contexto. Gran parte del territorio español es un ejemplo evidente de lenguas en contacto y de conflicto lingüístico.

Según el censo de 1991, más del 40% de la población española vive en comunidades autónomas (Catalunya, País Valencià, Illes Balears, Galicia y Euskadi) con una lengua propia distinta del castellano, lo cual significa que sus habitantes tienen otra lengua materna, o que están en contacto permanente con hablantes de ésta. Si además tenemos en cuenta fenómenos modernos como la creciente mezcla de población (inmigración extranjera, viajes, zonas fronterizas, etc.) y el incremento del aprendizaje de idiomas francos (inglés, francés), deberemos concluir que las situaciones de contacto de lenguas o bilingüismo no son ni extrañas ni exclusivas de un territorio. La enseñanza básica no puede olvidar esta realidad plurilingüe si pretende formar personas preparadas para la vida actual y contribuir a la convivencia social.

El fenómeno no se puede analizar desde un punto de vista exclusivamente lingüístico, ni puede simplificarse con la mitificación del bilingüismo como solución salomónica. Factores económicos, sociales e ideológicos determinan el grado de integración de las comunidades recién llegadas, que ya residen en segunda y tercera generación en un determinado territorio. Los papeles que pueden jugar estos grupos sociales son básicamente dos: su integración en la comunidad receptora o su conversión en un factor favorecedor del proceso de sustitución de las lenguas nacionales, las propias de la zona, por el castellano. La asimilación o integración ha sido un proceso rápido y fácil cuando los recién llegados han convivido en un mismo contexto con la población autóctona (zonas rurales y núcleos urbanos), pero todavía es lento cuando las condiciones económicas llevan a estos recién llegados a vivir en barrios de nueva construcción, periféricos, aislados y mal comunicados.

La enseñanza de la lengua nacional y en la lengua nacional —la autóctona— en los planes de educación general garantiza que los niños, ya sean de familia autóctona o foránea, tengan conocimiento de las dos lenguas —nacional y estatal— al acabar el período de escolaridad obligatoria. Este es el único modo de que todos los hablantes puedan integrarse plenamente en su comunidad lingüística, de que todos puedan ejercer libremente sus derechos lingüísticos, y de que se puedan frenar los procesos de sustitución idiomática.

La realidad es desigual en cada territorio con lenguas en contacto. La escuela ha generado avances indispensables pero insuficientes para conseguir una cierta normalidad en el uso complementario de las lenguas. Las políticas desarrolladas por los diferentes gobiernos autónomos no han favorecido de la misma manera en cada territorio la extensión del conocimiento de la lengua propia ni su valoración social. Incluso en algunos territorios la población autóctona ha caído en actitudes pasivas y negligentes respecto al incremento del uso de su lengua.

También son actitudes significativas las de algunos políticos que en sus discursos confunden la convivencia con el bilingüismo (ya se ha citado la problemática que puede esconder el término). El respeto mutuo entre dos comunidades no puede suponer nunca la marginación ni la infravaloración de la lengua autóctona. Al contrario, a menudo no se han ofrecido a las comunidades de emigrantes las oportunidades necesarias para conocer la lengua propia del país que les acoge, incluso cuando han mostrado una actitud abierta y activa. La enseñanza, en todos sus niveles, y especialmente la formación permanente de adultos, debe garantizar paulatinamente unos mínimos: primero la competencia pasiva de la nueva lengua para poder respetar los derechos lingüísticos de la población autóctona, o sea, para que éstos no tengan que cambiar forzosamente de lengua; y después la competencia activa, para que la población inmigrada pueda optar por una lengua o por otra. Actualmente, aún es una falacia decir que los ciudadanos catalanes, vascos y gallegos pueden escoger libremente y usar su lengua. Sólo puede escoger entre dos lenguas aquel que tenga conocimiento de ellas y capacidad para expresarse en ambas.

Es indiscutible que las actitudes de los inmigrados (¿se les puede llamar inmigrados todavía cuando su permanencia ha sido de largos años?) serán decisivas para el desarrollo del proceso de normalización. Afortunadamente, la realidad cotidiana y algunas encuestas demuestran que las actitudes de las clases mayoritarias trabajadoras son positivas y abiertas al dominio pasivo y al aprendizaje de la lengua. Por ejemplo, en Catalunya, del 79% que declaraban entender el catalán en el año 1981, se pasó al 90,35 en el año 1986. En el área metropolitana de Barcelona, donde en el año 1986 sólo un 43% de la población tenía el catalán como lengua principal, un 79% de los que no lo hablaban lo consideraban muy necesario (Gimeno y Montoya, 1989).

No sólo las actitudes de los nuevos ciudadanos vascos, gallegos y catalanes son importantes; también lo son las de las respectivas

poblaciones autóctonas que con demasiada frecuencia se muestran reticentes a mantener con naturalidad una conversación bilingüe con castellanohablantes que aprenden o ya conocen su lengua. No tiene sentido marginar o culpabilizar a los inmigrantes de fenómenos que son fruto de factores económicos y políticos históricamente muy complejos. Un respeto mutuo hacia las diversas culturas de origen es condición indispensable para la integración.

Lengua y dialecto

La palabra *dialecto* proviene del griego y originariamente significaba "manera de hablar, conversación, coloquio". La historia de las lenguas nos demuestra que la palabra dialecto no se puede definir con criterios estrictamente lingüísticos, sino que tiene una difusión eminentemente social; está repleta de connotaciones ideológicas y de prejuicios que manifiestan el menosprecio de ciertas variedades y, por lo tanto, de ciertos hablantes.

Desde un punto de vista objetivo, habría que definir cualquier lengua como un conjunto de dialectos; o sea, considerar cada dialecto como la forma particular de usar una lengua, y la lengua como la suma de todos sus dialectos. De este modo, el criterio que delimita una lengua es la intercomprensión, teniendo en cuenta que los niveles de comprensión pueden variar según la cantidad de intercambios que hayan tenido los hablantes, según su nivel cultural y también según otros factores más actitudinales como su receptividad o sus intereses.

Otro criterio para delimitar una lengua es la variedad estándar. Podemos afirmar que las variedades que toman como marco de referencia un mismo estándar pertenecen a la misma lengua. Este criterio se basa en una de las funciones primordiales de la lengua estándar: ser elemento cohesionador e identificador de la comunidad lingüística, tanto en la práctica de elaboración de modelos de lengua como en la conciencia de los hablantes. Este concepto de estándar es congruente con el hecho de que éste pueda incluir todos aquellos matices dialectales que no impiden la comprensión entre los hablantes de toda la comunidad (ver pág. 455).

La relación variedades/estándar también suele estar mediatizada por criterios y prejuicios sociales. El prestigio de la variedad usada en los ámbitos considerados más elevados puede comportar una infravaloración de las variedades regionales, incluso por parte de los usuarios, que pueden llegar a abandonar su dialecto en situaciones que no

lo requieran por ningún motivo. El polo opuesto de este fenómeno es la creación de una falsa conciencia de diferenciación que puede ser manipulada con intereses segregacionistas y contrarios a la unidad de la lengua.

Es responsabilidad de los educadores —entre otros sectores, obviamente— transmitir un modelo de estándar lo bastante flexible y representativo de todo el ámbito de la comunidad lingüística. Es necesario, por ejemplo, flexibilizar los criterios de corrección con criterios más amplios de adecuación, promover en el habla de los alumnos los rasgos diferenciadores de su origen social y geográfico que sean genuinos y no afecten la comprensión, según el alcance del acto comunicativo, y no presentar ninguna variedad como punto de referencia con la que se comparan las demás, sino otorgarles a todas un mismo rango. Con demasiada frecuencia, para hablar de dialectos en clase, se leen textos o se escuchan canciones en dialectos periféricos, de manera que se da a entender implícitamente que hay un modelo "más normal"; por ejemplo, los dialectos centrales del castellano o del catalán.

El enfoque de la unidad de la lengua y su diversidad es determinante para el desarrollo de los procesos de normalización. Muy a menudo los conceptos de lengua y dialecto han sido sometidos a instrumentaciones políticas, y se han utilizado para trazar fronteras que no son ni culturales ni étnicas, sino que responden a una jerarquización social y política que puede afectar a la conciencia lingüística de los hablantes. Por ejemplo, las divisiones estatales que afectan al dominio lingüístico catalán (Francia, Andorra, España e Italia) y las divisiones en "comunidades autónomas" dificultan en gran medida el proceso general de normalización lingüística. En cambio, si se reflexiona y se observa la realidad europea y mundial, contrariamente a lo que se quiere manifestar como normal (la identificación entre estado-nación-lengua), hay muy pocas lenguas con un dominio geográfico que coincida con una frontera política y muy pocos territorios estatales monolingües. La realidad más generalizada es la diversidad y el contacto de lenguas.

Visiones poco científicas de la unidad de las lenguas catalana, gallega y vasca, sobre todo por parte de algunos sectores políticos, ha generado graves problemas, como el uso de nombres distintos de una misma lengua (catalán/valenciano/mallorquín, gallego/portugués) en textos legales, en la enseñanza e incluso en libros y otros materiales de aprendizaje. Es muy claro que todo ello, además de fomentar la ignorancia y la confusión, responde a motivaciones claramente políticas.

Actitudes, valores y normas

La enseñanza no consiste, evidentemente, en la mera transmisión de conocimientos y en la profundización de contenidos. Es también la transmisión de una serie de valores y normas de conducta social. Uno de los principales objetivos de la enseñanza general es conseguir gradualmente lo que la psicología social llama "socialización" del alumno, es decir, la creación de actitudes relacionadas con los valores y las normas sociales de un grupo.

De la misma manera, la enseñanza de la lengua transmite y debe transmitir otros elementos además del conocimiento del sistema de la lengua. Por otro lado, un hablante, desde su infancia, se encuentra inmerso en un grupo social que tiene unas determinadas conductas lingüísticas.

En situaciones de contacto de lenguas, un niño o una niña tardan relativamente poco en darse cuenta de la existencia de dos lenguas y del uso diverso que se hace de cada una de ellas. Familiares, compañeros y maestros, adultos y medios de comunicación, le darán paulatinamente información de los usos lingüísticos de la comunidad y le transmitirán unas determinadas actitudes.

Valores, actitudes, hábitos y normas son ejes que determinan las conductas individuales y sociales. A continuación nos centraremos en estos conceptos de la psicología que recientemente tienen un enfoque pedagógico muy importante, tal como demuestran los propios programas de la Reforma educativa con el bloque *Actitudes, valores y normas*.

- Los *valores* son modelos ideales, proyectos de conducta ideal; son un concepto abstracto y ético que tiene componentes conscientes e inconscientes. Pueden cambiar según las circunstancias históricas, sociales y culturales. Ejemplos de valores individuales pueden ser el espíritu de libertad, la honestidad, la responsabilidad, etc. En la vertiente social podemos citar la paz, la igualdad, la justicia o la felicidad.

- Los valores determinan las *actitudes*, que son la predisposición a una determinada actuación en situaciones y contextos concretos. Participan de componentes ideológicos y éticos (valores), emocionales (placer, aceptación, rechazo) y cognitivos (conocimientos, creencias), y se van configurando a lo largo de las experiencias individuales. Así pues, están sometidas a cambios. Estos cambios pueden ser provocados por diferentes factores: el aumento de la información, la iden-

tificación con una persona, la integración en un grupo, el grado de implicación, etc.

Es posible, por ejemplo, que una persona no tenga ninguna actitud definida hacia los inmigrantes africanos hasta el momento en que uno de ellos se incorpora al núcleo familiar o, simplemente, vive en su barrio. Tal vez esta persona tenía una visión lejana o teórica del racismo, pero un cambio en su entorno hará que se forme una opinión sobre la convivencia con personas de otra raza, e incluso puede implicarse directamente en su problemática.

Los cambios de actitudes se traducen en cambios de conducta. Hay una tendencia clara a mantener actitudes y conductas que sean congruentes con el sistema de valores personal. Mientras que los valores son abstractos, las actitudes tienen ciertas manifestaciones observables: juicios emitidos, comportamientos, hábitos, toma de decisiones, reacciones afectivas y, en definitiva, normas de conducta.

Si se busca alguna manifestación de este tipo en relación con los comportamientos lingüísticos, se puede pensar, por ejemplo, en los comentarios que puede provocar una manera determinada de hablar en el caso que sea una lengua o una variedad diferente de la de los receptores. La reacción de los oyentes puede ser diversa en dos sentidos: rechazar la diversidad *("habla muy raro", "no se le entiende nada", "habla mal")* o bien aceptarla *("no es de aquí", "probablemente es andaluz", "pronuncian distinto", "es interesante")*. La primera actuación manifiesta e implica toda una serie de prejuicios: ¿hay una única manera de hablar bien?, ¿cuál?, ¿la propia?, ¿las demás no son lo suficientemente buenas?, ¿son extrañas?

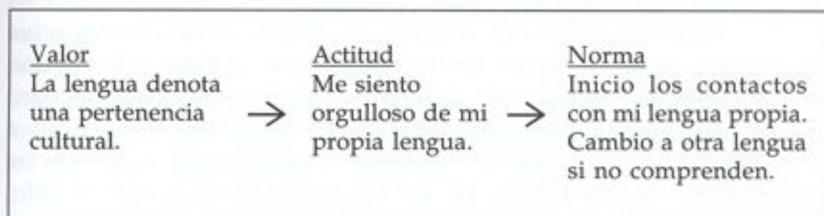
• Las *normas de conducta* son formas de comportamiento, prescripciones para actuar de una manera determinada en unas situaciones específicas. Cualquier sociedad, por el hecho de serlo, tiene una serie de normas de conducta sociales, convencionales y externas al individuo, que limitan y orientan el comportamiento de sus miembros: leyes, costumbres, prohibiciones, etc.

Pero no todas las normas de conducta interiorizadas y asumidas por una persona son de procedencia externa. Hay normas de conducta individuales que se desarrollan al margen de actuaciones no-prescritas socialmente. Las normas de conducta se observan por la creación de hábitos o comportamientos estables que se repiten en situaciones parecidas y que se producen con cierta frecuencia.

Se llaman *normas de uso lingüístico* las normas de comportamiento que determinan la utilización que hace un individuo de la lengua. Son

normas de uso, por ejemplo, que optemos por el trato de *usted* o de *tú* para hablar con el jefe de la oficina; que cuando viajemos al extranjero utilizemos la lengua del país, una lengua franca (el inglés o el francés) o la nuestra propia para dirigirnos a los autóctonos; o también que un vascoparlante en Euskadi se dirija a un desconocido en castellano o en euskera. Los usos lingüísticos son la exteriorización de algo más profundo que el conocimiento de la lengua. La enseñanza tiene un papel importante a realizar en este sentido.

La relación que se produce entre un valor, una actitud y una norma de conducta sigue una dirección de abstracto a concreto:



Actitudes y normas de uso son, por lo tanto, dos dimensiones —una más psicológica y la otra más social— que pueden determinar la actuación lingüística de los hablantes de una comunidad. En la situación sociolingüística actual de las lenguas gallega, euskera y catalana existen unas normas (prescripciones, leyes, etc.) que son el resultado de un sistema de valores sociales y de unas determinadas circunstancias históricas. Más allá de estas normas sociales, hay un margen de actuación individual que se materializa según las actitudes lingüísticas personales. Diversos valores configuran una visión determinada del estatus y del prestigio de la lengua, de su uso y de sus interacciones, de su evolución y de la propia necesidad de conocer y dominar el código.

Prejuicios lingüísticos

Los usos lingüísticos, los modelos verbales y otros aspectos relacionados con la lengua y con la normalización lingüística, han sido, son y serán tema de opinión y de debate en los medios de comunicación, en reuniones y en las propias aulas. Si bien por un lado este hecho permite que los hablantes y los alumnos reflexionen sobre estas cuestiones, por otro lado tiene el peligro de que ciertas visiones parciales,

poco científicas y menos objetivas, enturbien la visión de la lengua de gran parte de los miembros de la comunidad lingüística.

Estas visiones pueden llamarse *prejuicios lingüísticos* y forman parte de la opinión consciente y a veces inconsciente de gran parte de la sociedad. Hudson 1982 denomina estereotipos a los valores que provocan juicios sobre la lengua, determinados por valores extralingüísticos, que son generalmente de carácter social. Por ejemplo, los hablantes suelen valorar un determinado acento, el uso de una palabra, etc. negativa o positivamente con criterios inconscientes y poco científicos. Hay personas que creen que una determinada palabra es fea o suena mal por sí misma, cuando, en todo caso, podrían decir que no es adecuada en determinadas ocasiones.

Un *prejuicio lingüístico* es el resultado de una valoración emotiva (negativa o positiva) sobre un hecho del que se tiene información escasa o errónea. Es evidente que no hay ningún criterio lingüístico que otorgue a una determinada manera de hablar más validez que a otra, pero de hecho, podemos comprobar a menudo que se valoran las diversas maneras de hablar. Ya que la opinión pública, por un lado, perpetúa visiones de etapas en las que los métodos científicos eran casi desconocidos y, sobre todo, porque a veces esta opinión pública esconde determinados intereses.

Para poner ejemplos concretos, exponemos a continuación algunas afirmaciones que bien seguro se habrán oído —e incluso leído— en más de una ocasión. Son muestras de criterios poco objetivos cuando valoran los diversos usos lingüísticos:

- Es muy de pueblo, casi no habla castellano.
- En Málaga hablan muy mal, el buen castellano se habla en Valladolid y Salamanca.
- El gallego es una lengua muy dulce.
- La madre de Iñaki habla un euskera muy cerrado.
- El catalán es un idioma muy complicado y muy difícil de aprender ya que se escribe diferente de como se pronuncia.
- Hablar gallego en Galicia a un autóctono que no lo habla es una falta de respeto.
- El mallorquín es una lengua distinta del catalán, porque un día oí a un mallorquín y no entendí nada.
- En este pueblo hablan "chapurreao".
- En las series venezolanas se habla un castellano horrible.
- Los valencianos dicen que no hablan catalán.
- Los andaluces hablan mal porque se comen muchos sonidos.

Todas las variantes de la lengua son maneras diversas de actualizar un mismo código lingüístico. No hay ninguna razón para otorgar a la lengua adjetivos que normalmente van referidos a otras realidades (dulce, suave, cerrada, etc.). En relación con las dificultades que puede representar el estudio y el aprendizaje de una lengua, se debe tener en cuenta que no hay lenguas fáciles de aprender en tanto que todas son sistemas de comunicación complejos y completos; la dificultad puede venir determinada por la distancia de nuestra primera lengua, por las dificultades de practicarla y, a veces, por la falta de motivación, pero nunca por sus características específicas. Respecto a las modalidades de las lenguas peninsulares, los estudios lingüísticos hechos con seriedad no ponen en duda la unidad de cada una de las lenguas, incluso si reciben nombres distintos (gallego/portugués, valenciano/catalán); diferencias de matiz o pequeños problemas de intercomprensión son determinados por la menor frecuencia de contacto entre los hablantes distantes de una misma comunidad y no por las características de cada variedad.

Estos tópicos y prejuicios no se limitan a la visión de la propia lengua, a menudo traspasan las fronteras:

- En África existen lenguas muy simples y poco desarrolladas que no tienen ni gramática ni diccionario.
- No quiero estudiar inglés porque es una lengua imperialista.
- No vale la pena estudiar una lengua que sólo tiene diez millones de hablantes.
- Escribo en castellano porque en gallego haría faltas de ortografía.
- El castellano es más fácil porque se escribe como se pronuncia.
- Sería mucho mejor si todo el mundo hablara una sola lengua.

Todos los idiomas son lenguas de cultura y comunicación. Las relaciones económicas y políticas han provocado que unas sean más conocidas o más necesarias que las demás para las relaciones internacionales. En principio, la lengua no es responsable de ciertos procesos de sustitución y de minorización, sino otros fenómenos protagonizados por sus hablantes (colonialismo, guerras, invasiones, dominio económico, etc.). Usar otra lengua y reconocer el desconocimiento de la propia es una prueba de falta de fidelidad lingüística y de identidad cultural, que llevada al máximo extremo seguramente acabaría por unificar todas las lenguas del mundo, y también por uniformar a sus habitantes, lo que supondría la pérdida de todo un patrimonio inestimable de diversidad cultural.

Dadas las características de las diversas situaciones sociolingüísticas de las lenguas peninsulares, podemos afirmar que los planes educativos por si solos son insuficientes para el desarrollo normalizador de las lenguas vasca, gallega y catalana. El conocimiento de la lengua es condición indispensable pero no suficiente para la normalización lingüística. Es necesario que social e individualmente exista una actitud positiva hacia el uso creciente de las lenguas gallega, vasca y catalana en todos los ámbitos de sus territorios, sobre todo en los de más incidencia social.

Las normas sociales, explícitas o no en los textos jurídicos, tampoco son totalmente suficientes para el proceso normalizador. También es necesario que las opciones individuales sean favorables al uso prioritario de la lengua propia de cada nacionalidad en el máximo número de contextos sociales. La enseñanza puede transmitir esta actitud favorable, del mismo modo que puede augurarse que determinados tipos de enseñanza y de política institucional podrían crear también actitudes desfavorables. Conseguir vivir diaria y plenamente en catalán, gallago o vasco, en sus respectivos territorios, exige un alto grado de lealtad lingüística, que no puede ser únicamente responsabilidad de los individuos. Es necesario que exista un apoyo social y una situación motivadora y favorecedora.

El siguiente cuadro clasifica las actitudes y las normas de uso que debería tener un hablante ideal, con conocimientos y predisposición positivos hacia la lengua, y con voluntad de lealtad lingüística. En la división principal, se entiende por actitudes y normas *interlingüísticas* (I) aquellas concepciones y actuaciones relacionadas con la lengua como medio de comunicación y en relación con las demás lenguas; y *intralingüísticas* (II) aquellas que tienen relación con la visión de la diversidad interna de la lengua, es decir, variedades y registros. Son actitudes y normas expresadas en positivo, o sea, que superan prejuicios como los comentados anteriormente y que no necesitan ser nuevamente reproducidos.

ACTITUDES Y NORMAS DE USO

I. Interlingüísticas (entre lenguas diversas)

ACTITUDES

1. Concepción de cualquier lengua como vehículo de comunciación válido para todos los ámbitos y usos sociales.

2. Valoración equitativa de todas las lenguas.
3. Concepción de la lengua como patrimonio colectivo (interpretación del mundo, identidad, cohesión cultural, etc.) de una determinada comunidad lingüística.
4. Actitud receptiva hacia el aprendizaje de otras lenguas.

NORMAS DE USO

5. Uso de la lengua propia del territorio como vehículo de comunicación en todos los ámbitos y usos sociales dentro de la comunidad lingüística y en todo su ámbito geográfico.
6. Uso de otras lenguas como recurso de intercomprensión en las comunicaciones externas a la propia comunidad lingüística.

II. Intralingüísticas (entre variedades y registros de una lengua)

ACTITUDES

7. Aceptación y valoración de la variedad dialectal propia.
8. Valoración equitativa de las variedades dialectales no propias.
9. Concepción del estándar como marco de referencia y modelo lingüístico interdialectal y de prestigio.
10. Aceptación del uso de diferentes soluciones lingüísticas según el registro adecuado a cada situación comunicativa.
11. Actitud receptiva hacia la mejora del dominio de la lengua y ampliación del propio abanico de registros.

NORMAS DE USO

12. Uso adecuado de la variedad dialectal propia o del estándar según la situación comunicativa.
13. Uso adecuado de los registros según la situación comunicativa. Uso de soluciones lingüísticas distintas según la variedad -propia o estándar- y el registro escogidos.

Por ejemplo, alguien que piense o afirme que no se puede enseñar física nuclear en vasco está infringiendo los puntos 1. y 5. Un valenciano que en Barcelona renuncie a su variedad dialectal únicamente porque quiere esconder su procedencia, tiene problemas con los puntos 7, 8 y 12. Un castellanoparlante que se niegue a usar otra lengua en situaciones que objetivamente la requiere, falta en los puntos 4. y 6. Un gallego que renuncia a su lengua fuera del ámbito familiar demuestra desequilibrio en los puntos 1, 3 y 5.

Estas actitudes y normas de uso responden a una visión más científica y respectuosa de la diversidad, en comparación con los

prejuicios lingüísticos del apartado anterior. No hay duda de que deberían figurar en los programas de lengua en el correspondiente apartado de actitudes, valores y normas, relacionadas con conceptos y procedimientos diversos.

Inmersos como estamos —educadores y alumnos— en un proceso nacional y estatal de normalización lingüística, el aprendizaje de la lengua propia del territorio en que vivimos será un proceso de cambio de actitudes y usos lingüísticos, de adquisición paulatina de conciencia lingüística. Se pueden definir tres fases en un proceso de este tipo. Pongamos el ejemplo de una alumna gallega que tiene la costumbre de dirigirse a los desconocidos en castellano (no utiliza la lengua propia en todos los ámbitos y usos).

PROCESO DE CAMBIO DE ACTITUD

I. *Fase de conocimiento*:
En situaciones cotidianas, la alumna toma conciencia de esta conducta. Se da cuenta de lo que significa: renuncia a la propia identidad e infravalora su propia lengua; y de las consecuencias que conlleva: situación de diglosia que favorece el proceso de sustitución de una lengua por otra.

II. *Fase de vivencia*:
En las mismas situaciones desarrolla otra conducta que satisfaga las carencias de la anterior. Comienza a dirigirse a los deconocidos en gallego y comprueba que la comunicación es eficaz.

III. *Fase de convivencia*:
La alumna cambia su actitud y pide a sus interlocutores que la respeten, si se da el caso. Además, pasa a hacer partícipes a los demás de su cambio (familiares, amigos y conocidos) y les invita a hacer lo mismo.

El resultado será una norma de uso final: la alumna se dirige en gallego a personas desconocidas y espera que la respeten. Se convierte en un sujeto activo del proceso de normalización lingüística. Otras actitudes susceptibles de cambio son la del alumno que no acepta que otras personas hablen entre sí y delante suyo en otra lengua, la de la alumna que no siente interés por los idiomas, etc.

En este sentido es importante hacer una mención especial a la actitud lingüística de los profesores. De nada servirá el esfuerzo

académico si cuando se sale del aula se fomentan comportamientos contrarios, actuando de forma opuesta a lo propuesto en clase. Tal y como manifiestan Toni Mollà y Carles Palanca (1987), los profesores con *conductas de este tipo presentan un modelo al alumno que va en dirección contraria, y a más velocidad, que lo que hacen en clase.* Sobre todo, en relación con los jóvenes, todos los objetivos actitudinales necesitan también la comprobación de modelos de conducta en profesores y adultos en general.

Enfoque didáctico

Como educadores, nos interesa sobre todo que los alumnos adquieran una visión real de la lengua que aprenden y que usan, una visión enmarcada en la dimensión social de la lengua, desde los primeros niveles de aprendizaje. Esta conceptualización debería tener criterios científicos y no reproducir nunca ningún tipo de prejuicio.

La comprensión y el análisis de la realidad lingüística que nos rodea debería tener como objetivo la orientación de conductas lingüísticas y la creación de determinados hábitos y actitudes. El objetivo más global es conseguir crear conductas de fidelidad lingüística, es decir, que los alumnos usen la lengua de la comunidad lingüística a la que pertenecen en todas las situaciones posibles, en todos los ámbitos y para todas las funciones. Que sean hablantes "normales", que cambien de lengua sólo cuando se recorra a una interlengua como recurso si no fuera posible la comunicación en la lengua propia. Que respeten el uso de la lengua propia de los hablanets de otras lenguas y que valoren todas las lenguas como herramienta de comunicación real. Que sean, además, capaces de reclamar sus derechos lingüísticos en situaciones de conflicto y de reivindicar el uso de la lengua en todos los ámbitos de comunicación social, sin que esto quiera decir rechazar el conocimiento y el uso de otras lenguas para las relaciones en que sean necesarias.

Desde una perpectiva sociolingüística, la lengua, con todas sus variaciones, es el instrumento de relación de una comunidad y también de las personas que aprenden en una aula. Hay que recordar que las actitudes se configuran en gran medida a partir de la información que se tiene sobre una determinada cuestión. Pensando en los alumnos, no es necesario que se trate de información sobre conceptos teóricos de la sociolingüística, y menos aún en los primeros niveles del

aprendizaje. Esto haría, sin duda alguna, más difícil el camino que el objetivo mismo.

Está lejos de nuestras intenciones aconsejar a los profesores de lengua que "enseñen" a su alumnado el vocabulario técnico de una ciencia social moderna, de campo tan amplio y al mismo tiempo interdisciplinaria, como es la sociolingüística. Pero unas nociones básicas sobre los conceptos principales pueden ayudar a comprender y a analizar el contexto social y lingüístico en que estamos inmersos los hablantes. En la enseñanza de la lengua estos conceptos no son un fin en si mismos, sino que tienen sentido porque constituyen una herramienta para explicar otras realidades: la que se vive en las comunidades con una lengua propia, una realidad de lenguas en contacto y de conflicto lingüístico.

Una idea de especial importancia ya comentada anteriormente es que no hay ningún criterio lingüístico que haga que una lengua o una variedad sea más válida que otra para determinados usos. Una lengua dispone de los recursos que ha generado su uso en los diversos ámbitos de relación social. Es necesario, por lo tanto, enseñar la lengua ligada a una gran diversidad de contextos sociales, aquellos donde se usa y aquellos en que debería usarse. Por consiguiente, es necesario plantearse el aprendizaje del estándar como un enriquecimiento del repertorio lingüístico y de las posibilidades del alumnado, nunca en detrimento del dominio de la variedad propia, ni de los registros más familiares o incluso vulgares. Aprender lengua es sumar capacidades expresivas, no restarlas ni cambiarlas.

Se puede poner al alcance de los alumnos una visión de la lengua como una herramienta de comunicación real, como un sistema de signos teórico unificado, como patrimonio cultural, etc., sin que sean necesarios demasiados conceptos teóricos. He aquí un ejemplo: el rechazo hacia una o diversas variedades geográficas se supera fácilmente con criteros cuantitativos, o sea, aumentando el número de intercambios lingüísticos o de textos orales y escritos en estas modalidades que se ofrecen al alumno. Esto es, sin duda, más útil que estudiar los rasgos fonéticos y morfológicos diferenciales de cada una de las variedades del dominio lingüístico.

En un principio puede causar extrañeza leer textos con soluciones lingüísticas diferenciadas. A los alumnos les puede parecer más difícil, pero en ocasiones consecutivas se ve como un fenómeno normal e incluso interesante. Hay que tener cuidado para no asociar determinadas variedades con determinados tipos de texto, de manera unívoca. Demasiado a menudo aparecen en los materiales didácticos

ejemplos de variedades periféricas exclusivamente con textos de narrativa tradicional, folclore o poesía, por poner un ejemplo.

En definitiva, la misión de los profesores es transmitir una visión real de la lengua y su diversidad como hecho social. A continuación se presentan algunos puntos de reflexión que pueden ser útiles para analizar actividades en el aula:

- ¿Se da más importancia a las faltas de ortografía que a otros problemas de contenido, de coherencia o de adecuación en un texto elaborado por un alumno?
- ¿Se compara siempre los rasgos distintivos de las variedades geográficas con la variedad de más prestigio, como si ésta fuese el punto y modelo de referencia?
- ¿Se intenta que los alumnos se den cuenta de que la lengua de la capital es también otro dialecto?
- ¿Corregimos los coloquialismos de los alumnos también en la lengua oral y en situaciones informales?
- ¿Se presenta la lengua normativa como la única manera posible de hablar y escribir correctamente?
- Si se utilizan textos de los medios de comunicación ¿proceden siempre del mismo ámbito geográfico?
- ¿Se ofrecen siempre a los alumnos muestras de textos donde la lengua es de registro formal o se dan cuenta que también hay cómics, rock, cine policíaco, novelas de evasión, etc.?
- ¿Se invita al alumno a observar la normalización lingüística —o no— de su entorno con criterios lo bastante objetivos y de valoración?
- ¿Qué respondemos al alumno que pregunta si "se puede decir" *rollo, tío, comerse el coco, ir chutado, cutre, llevar un cuelgue, ostia, mierda*?
- ¿Qué imagen transmitimos a los alumnos de la realidad plurilingüe y plurinacional española?
- ¿Fomentamos el interés por conocer las lenguas y culturas del estado español?
- ¿Ofrecemos nosotros mismos como hablantes un modelo de actuación válido para crear actitudes positivas en nuestros alumnos?

A veces no somos conscientes de la importancia que pueden tener ciertas actividades, ciertos comentarios e, incluso, algunas omisiones importantes. La lectura de algunos libros o artículos de sociolingüís-

tica puede facilitar el primer paso: es necsario que el propio profesor adquiera criterios lo suficientemente reales y objetivos.

Entre otras, la función del profesor es facilitar información objetiva y aumentar el grado de implicación (participación, reflexión, debate, relaciones personales, etc.) del alumno hacia el uso real de la lengua. Los objetivos del profesor deben ser: favorecer la formación de criterios de opinión, facilitar argumentos para el debate, dar elementos de valoración de la propia lengua y fomentar la participación en los cambios sociales y lingüísticos.

Para terminar, se proponen algunas ideas para organizar actividades dentro y fuera del aula, que comporten un trabajo práctico de sociolingüística por parte de los alumnos, y que pueden ayudar a alcanzar los objetivos comentados en este apartado:

- Elaboración de encuestas dentro del aula y de la escuela sobre las actitudes lingüísticas de alumnos y profesores. Se puede plantear por ejemplo: nivel y ámbitos de uso de la lengua propia del territorio, grado de conocimiento de diversos idiomas, opiniones, interés, etc.
- *"Safaris lingüísticos"* tal como los llama J. Solé 1989, consistentes en recoger información sobre el estado de la lengua en una calle, barrio y población, a través de la observación de carteles, lugares de atención al público, folletos informativos, actividades culturales, etc.
- Análisis de los modelos lingüísticos de los medios de comunicación: lengua, variedad, corrección, adecuación, temáticas, etc.
- Debates, conversaciones y discusiones dentro de la clase sobre temas lingüísticos.
- Lecturas y comentarios de textos de opinión sobre temas sociolingüísticos.

Para leer más

GARCÍA MARCOS, F. *Nociones de sociolingüística.* Barcelona. Ed. Octaedro. 1993.

Una introducción a la sociolingüística para el ámbito escolar.

MARCELLESI, J.B.; GADÍN, B. *Introducción a la sociolingüística. La lingüística social.* Madrid. Gredos. 1978.

Manual completo sobre las aportaciones de disciplinas y autores varios al estudio social del lenguaje.

SCHLIEBEN-LANGE, B. *Iniciación a la sociolingüística*. Madrid. Gredos. 1958.
Buena introducción histórica al desarrollo de la sociolingüística como disciplina.

ROTAETXE AMUSATEGI, K. *Sociolingüística*. Madrid. Síntesis. 1988.
Manual sintético, actual y completo sobre las cuestiones más importantes que tiene planteadas hoy la sociolingüística (diglosia, procesos de sustitución y normalización, planificación lingüística, etc.). Centrado en el ámbito español.

8.4. Literatura

Introducción

Otra disciplina relacionada con la lengua es el estudio de la literatura, que tradicionalmente ha sido una asignatura de los planes de enseñanza. Pero la literatura ha sufrido, en general, un fuerte grado de asignaturización, es decir, ha mantenido muy poca relación con el aprendizaje de las habilidades lingüísticas y ha concedido más importancia a los contenidos históricos que a otros aspectos de igual o mayor importancia.

Si pensamos en los primeros contactos que tuvimos con la literatura, recordaremos cómo, ya en los primeros años de nuestra vida, en casa o en el parvulario, los adultos nos animaban a cantar canciones o nos explicaban cuentos. Estas primeras actividades —en las que quizá los maestros son poco conscientes de hacer literatura— representaban un aprendizaje activo, receptivo y productivo de textos literarios. Más adelante, en la escuela, estas prácticas se amplían y se

consolidan mediante el trabajo de la cultura popular (fiestas, refranes, expresiones, leyendas, etc.), de los cuentos y la poesía, o de las narraciones más variadas (chistes, narraciones, juegos, redacciones, etc.). Sin embargo, hay que constatar que la enseñanza de la literatura durante los primeros años de educación primaria no tiene toda la importancia que merece; queda en manos de la voluntad del profesor de varias materias (Lengua y Sociales, principalmente) y como vehículo de otros objetivos de aprendizaje. Con la adquisición del código escrito, la literatura gana —o debería ganar— terreno: el niño empieza a mirar y a leer los primeros libros y cómics infantiles. Pero no será hasta después de bastante tiempo, en las últimas etapas de la educación primaria y secundaria, cuando la literatura alcance la categoría de asignatura de pleno derecho y se convierta en una materia formal.

Todos recordamos las clases de literatura en la escuela: libros de texto muy gruesos, con fotografías o retratos de los autores, repletos de nombres y de títulos que había que memorizar. Al final de cada lección solían encontrarse fragmentos de lecturas de libros que no habíamos visto nunca. Si había tiempo, leíamos algunos de aquellos fragmentos y comentábamos su vocabulario. Cuando —de vez en cuando— un fragmento nos gustaba o nos parecía interesante, siempre nos quedábamos sin saber el final de la historia. A veces, algunos afortunados teníamos la suerte de tener un profesor de literatura lo bastante entusiasta como para transmitirnos un gusto especial por los libros y por la lectura. Era todo un descubrimiento y, aquel año, no terminábamos el libro de texto.

Algunos de aquellos alumnos de clases aburridas hemos llegado (¡quién sabe por qué!) a ser maestros y, por lo tanto, también somos profesores de Literatura. Pero aunque estamos animados por nuestro trabajo, nos damos cuenta de que los libros de texto son sustancialmente iguales que los de entonces, los programas parecidos o quizá más largos, con los mismos contenidos: nombres, autores, obras, épocas, etc. Solamente algunos profesores más atrevidos han intentado dar importancia a otros aspectos: leer más, seleccionar contenidos, leer en clase, etc. Esto les ha representado, evidentemente, un trabajo suplementario de preparación de material didáctico.

¿Se puede plantear una reformulación de la cuestión? ¿Los nuevos programas lo permiten? Nosotros creemos que sí, que es posible y que también es necesario. La Reforma engloba la lengua y la literatura en una misma área, hecho que implica un cambio de punto de vista esencial en la enseñanza de la literatura.

Hasta ahora, los objetivos de la enseñanza de la literatura se centraban en la adquisición de conocimientos y estaban marcados por una visión historicista. Si replanteamos la cuestión, nos daremos cuenta de que el sentido mismo de los textos literarios nos centra el objetivo de aprendizaje. En primer lugar, la lectura, la lectura como placer, como hábito y como fuente de conocimiento y de comunicación con otros seres humanos, próximos o lejanos en el tiempo y en el espacio. Después, la adquisición de la competencia literaria: una lenta y progresiva profundización en el conocimiento de géneros literarios, figuras retóricas y en nuestra tradición cultural. Situar un autor, reconocer una metáfora o clasificar una obra será útil en tanto que ayude al alumno a mejorar su comprensión del mensaje literario y en tanto que desarrolle sus habilidades receptivas y productivas.

La competencia literaria

Para definir los objetivos de la enseñanza de la literatura podemos utilizar un concepto paralelo al de competencia lingüística: la *competencia literaria,* que incluye las habilidades propias de la comprensión lectora pero que va mucho más lejos. Esta ampliación viene dada por la misma especificidad de los textos literarios y por la relación obra-lector, que representa un grado más elevado de implicación del receptor.

La aproximación a un texto literario depende de varios factores: la comprensión de sus significaciones, la comprensión de las convenciones literarias y de las técnicas que lo hacen sustancialmente diferente de los textos escritos funcionales, y la apreciación de su valor significativo y estético. Además, la competencia literaria debería desarrollar también las habilidades de la expresión con la ampliación de recursos estilísticos que el alumno podrá usar opcionalmente para utilizar la lengua como medio de expresión de vivencias y de sentimientos. La competencia literaria no es más que la manifestación de una competencia lingüística plena y madura.

Por otra parte, la adquisición de una competencia literaria no está condicionada únicamente por la adquisición de conocimientos, sino también por el desarrollo de habilidades, de procesos cognitivos y de actitudes que la favorecen, tal como se especifca en el siguiente cuadro:

PROCEDIMIENTOS	CONCEPTOS	ACTITUDES
– Leer – Escuchar – Hablar – Escribir – Interpretar – Analizar – Relacionar – Valorar – Comparar	– Tradición literaria: historia, autores, obras, corrientes – Géneros y subgéneros: características, estructura, convenciones – Recursos estilísticos: técnicas, figuras, etc.	– Sensibilidad – Búsqueda del placer – Criterio propio – Visión amplia: activa, productiva, participativa, etc. – Capacidad de reflexión

Como puede apreciarse, el apartado de procedimientos engloba dos tipos de habilidades: las habilidades lingüísticas y las habilidades cognitivas, aplicadas a los textos literarios. Los conceptos incluyen también las diversas propiedades textuales o los conocimientos lingüísticos, comentados en los apartados "Habilidades" y "El sistema de la lengua". Respecto a las actitudes, en síntesis se trata de crear buenos usuarios de literatura.

El perfil de un alumno con competencia literaria, buen usuario de la literatura, es el de alguien que:

- Tiene suficientes datos sobre el hecho literario.
- Conoce autores, obras, épocas, estilos, etc.
- Sabe leer e interpretar un texto literario.
- Sabe identificar e interpretar técnicas y recursos estilísticos.
- Conoce los referentes culturales y la tradición.
- Tiene criterios para seleccionar un libro según sus intereses y sus gustos.
- Incorpora la literatura a su vida cotidiana.
- Disfruta con la literatura.

Los apartados siguientes esbozan los contenidos del bloque conceptual. No son exhaustivos, sino que pretenden definir qué tipo de información debería transmitirse a los alumnos de acuerdo con la función que tienen los contenidos en relación con el desarrollo de la competencia literaria.

La historia de los autores y de sus obras ha sido el eje central de la asignatura de literatura durante muchos años. Sin embargo, los profesores se quejan a menudo de la falta de nivel y de conocimientos de los alumnos al estudiar una obra, un autor o una época.

En alguna ocasión hemos visto cómo un profesor —seguramente buen investigador y erudito— explicaba que un alumno de COU no podía entender a Clarín si no sabía qué era la novela realista y que no podía entender qué era la novela realista si antes no sabía qué era el cuadro de costumbres y la novela romántica.

Desde este punto de vista, quizá nosotros mismos tampoco comprendemos la obra de Clarín, un novelista que seguramente nos ha fascinado y que todavía nos produce admiración al leerlo con nuestros alumnos. Es posible que la literatura que estudiamos durante el bachillerato no nos proporcionase más que unos conocimientos superficiales de todos los antecedentes históricos y estéticos de la novela realista. Pero la intuición nos indica que nuestros conocimientos poco eruditos son suficientes para identificarnos con la protagonista de *La Regenta* o para sentir el ambiente enrarecido de Vetusta. No seríamos capaces, evidentemente, de hacer una crítica literaria sobre esta obra, ni una edición comentada. A lo mejor ni siquiera nos atreviríamos a redactar una reseña de una obra de Clarín para una revista literaria. ¿No será que somos sencillamente lectores, ingenuos e inocentes, pero que aprendemos y disfrutamos con libros de los que tenemos poca información?

Seguro que un estudiante comprenderá mejor la poesía de Gil de Biedma si conoce Quevedo y la tradición de la poesía satírica. Sin embargo, se trata de centrar el objetivo: la cantidad de información sobre autores, corrientes y épocas no debe superar nunca el tiempo y la energía que dedicamos a la lectura, en su sentido más amplio. Si bien es cierto que lo que no es tradición es plagio —¿quién hizo esta afirmación?—, el conocimiento de la tradición literaria no puede sustituir a la propia literatura, ni a la adquisición de recursos para desarrollar una comprensión activa y reflexiva de los textos literarios.

Entender los condicionantes sociales, económicos o históricos de una obra literaria es, indudablemente, una condición óptima para profundizar en su análisis. Pero queremos creer que no es un requisito indispensable para leerla y disfrutarla. Los objetivos con los que nos acercamos a un texto pueden variar según el momento y el nivel de

los alumnos. De todos modos, hay que plantearse, a grandes rasgos, con qué objetivos se da toda la información extraliteraria que acompaña a un libro, un poema o un fragmento teatral.

El principal objetivo de los contenidos extraliterarios es, a nuestro parecer, inserir a los alumnos en una determinada tradición cultural a la que pertenecen y que les ofrece referentes para interpretar los textos y la realidad misma. Nosotros y nuestros alumnos pertenecemos a una comunidad que posee una historia y que ha producido una literatura vinculada a sus antecedentes, a lo que se entiende por tradición. Por lo tanto, habrá que poner más énfasis en los conocimientos que conecten los autores, las obras y los lectores mismos con una tradición literaria determinada. Los referentes culturales son distintos en cada comunidad y los referentes de comunidades lejanas nos llegan con menor intensidad o filtrados por el punto de vista de nuestra tradición.

Desde esta óptica nos damos cuenta de que algunas informaciones muy importantes han estado siempre alejadas de las asignaturas de literatura, aunque se solía conceder mayor importancia a las informaciones extraliterarias que a los textos. Pensemos, por ejemplo, en las temáticas de la tradición oral, la mitología greco-latina, la tradición hebraica, los seres mitológicos del norte de Europa, las leyendas vascas o las brujas gallegas, por citar sólo unos ejemplos.

Además de lagunas importantes de este tipo, a menudo había poca relación o ninguna entre los contenidos de distintas épocas. ¿Acaso no existe ninguna relación entre el mito de Itaca, la temática del viaje en la literatura mediterránea y la Guerra de las Galaxias? ¿No tienen nada que ver Ulises, Tirant lo Blanc e Indiana Jones?

Es evidente que la pasión que los niños y las niñas sienten por los dibujos animados de los Masters del Universo, por Bola de Dragón, por las películas de Terminator o Alien es el mismo placer por las narraciones de aventuras que sentíamos nosotros con otros héroes de la infancia, el Capitán Trueno, Sandokan o cualquier otro.

Hay que sopesar y valorar qué contenidos ayudarán a los alumnos a adentrarse en una obra y cómo tienen que adquirirlos. Estos contenidos no pueden ser recopilaciones de datos, nombres, títulos y fechas, sino que han de proporcionar elementos para comprender una realidad literaria determinada, elaborada por un escritor con un objetivo concreto y de acuerdo con los parámetros de una corriente artística y de una época determinada, y dirigida a un público con signos y referentes culturales que se remontan a los orígenes de la historia de la humanidad.

También hay que tener en cuenta que cuanto más lejana es la obra en el tiempo y el espacio, el alumno dispone de menos conocimientos para comprenderla. Por lo tanto, también habrá que plantear el orden de las lecturas de acuerdo con este grado de dificultad. ¿Por qué los programas y los libros de literatura tienen que empezar por los orígenes de la literatura? Un orden que vaya desde lo más próximo a lo más lejano (en el espacio, en el tiempo o en cuanto a la temática) es mucho más adecuado que la secuenciación tradicional de los contenidos. La literatura infantil y juvenil actual conecta necesariamente más con la sensibilidad de los alumnos que cualquier obra medieval (aunque una novela de caballería puede resultar extraordinariamente motivadora). Hay que comprender y analizar los textos desde la sensibilidad y la perspectiva actual de los alumnos. Esto no impedirá, sino que por el contrario facilitará, la aproximación a obras clásicas de capital importancia, que son fuentes tradicionales de las obras más modernas.

Existen, además, algunas formas de aproximar las obras clásicas a los alumnos, poco ortodoxas pero muy adecuadas para los niveles iniciales o para alumnos más interesados en otras materias (por desgracia todavía perdura la división ciencias/letras). Nos referimos, evidentemente, al conjunto de versiones actualizadas y adaptaciones a otros géneros o medios de obras clásicas de la literatura, que incorporan elementos actuales a un texto antiguo: ilustraciones, imagen, sonido, lenguaje nuevo, etc. En estos casos no se establece una relación tan rica como la de lector-obra original completa, pero se obtiene información sobre aspectos tan importantes como el tema, la trama, la ambientación, la época, la caracterización de los personajes, etc. Y, lo que es más importante, estas versiones pueden atraer a los alumnos con mayor intensidad, de manera que más adelante puedan sentir la tentación de leer y disfrutar de la versión original.

Así, podemos ofrecer a nuestros alumnos versiones de obras literarias en cómic, poemas recitados o cantados, versiones actualizadas de textos o adaptaciones cinematográficas. Otra manera de establecer un contacto directo con los clásicos es asistir a obras de teatro. A menudo se representan clásicos en versión de la época, o también adaptaciones con interesantes innovaciones escénicas, ya sea en salas comerciales o en medios de comunicación.

Tanto las obras clásicas como las actuales son un buen motivo no solamente para que los alumnos entren en contacto directo con una obra literaria, sino para configurar progresivamente su personalidad hacia la participación activa en la vida cultural. No hay que olvidar

que el uso de la literatura no se limita a la lectura silenciosa de libros, sino que se refiere también a otras actividades de mayor relación social: ir al teatro o al cine, asistir a conferencias, debates y tertulias sobre literatura, etc.

También es importante tener en cuenta que los centros dramáticos dependientes de instituciones públicas suelen disponer de un servicio de préstamo de obras de teatro filmadas y grabadas en vídeo. Y, evidentemente, hay que contar con la cartelera de novedades teatrales (y aprovechar los descuentos para grupos que ofrecen algunas salas).

Géneros literarios

Este libro no es un espacio donde podamos plantearnos de forma analítica una problemática tan antigua en el terreno de la crítica literaria como puede ser el mismo concepto de literatura. Sin embargo, con fines didácticos pueden sernos útiles dos reflexiones importantes.

Por una parte, la flexibilización de los criterios de clasificación que separan los textos literarios de los que no lo son, que nos conduce a una concepción amplia del hecho literario. Por otra, la intención de transmitir a los alumnos la importancia de los aspectos formales y de las técnicas estéticas en los textos que consideremos de interés según nuestros objetivos. En definitiva, transmitir la idea de que, con respecto a otros textos más funcionales, en literatura es tan importante o más cómo se elabora y se percibe un mensaje, que lo que podría definirse como su contenido referencial.

Una aproximación bastante clarificadora al concepto de literatura y a la función de los textos literarios es la definición de Roland Barthes (1973), según la cual se trata de una manifestación de tipo estético y artístico del mismo rango que la pintura, la música o la escultura, y se diferencia de éstas por el tipo de material o de medio que utiliza: el lenguaje verbal. No obstante, hay que reconocer que un punto de vista de este tipo nos lleva a adentrarnos en el concepto complejo y relativo de arte. Desde una óptica más lingüística, serían literatura todos aquellos textos que representan una de las funciones de lenguaje definidas por Jakobson: la función estética o poética. Esta última visión podría eludir en alguna medida otras funciones y el tema del grado de compromiso social de las obras y de los autores. Habría que matizar que generalmente en las obras literarias predomina la función estética, aunque ésta no es su única función.

Al margen de matices de este tipo, sí que existe una serie de conceptos y elementos que pueden ayudar a conceptualizar la realidad compleja de la creación literaria:

- *El autor*: agente emisor vinculado a una determinada realidad social y cultural, con una determinada visión del mundo, y con una intención comunicativa.
- *Los mitos y los referentes culturales*: patrimonio de la humanidad y de cada una de las culturas, que cumplen una función de signo lingüístico de gran complejidad.
- *El público*: como grupo social y como individuo destinatario del mensaje literario.
- *Contenido de la obra*: como realidad elaborada y de ficción.
- *Lenguaje*: materia prima de la elaboración literaria a través de procesos de denotación y de connotación sustancialmente diferentes del lenguaje funcional, con componentes afectivos e imaginativos que serán el principal elemento configurador de los aspectos estilísticos. En síntesis, podríamos decir que la principal característica del lenguaje literario es la *plurisignificación,* fenómeno que no solamente afecta a cada uno de los elementos significativos de la obra, sino también a su globalidad.

Respecto al lenguaje de los textos literarios, también es interesante destacar que no nos parece acertada la denominación de "registro literario" que utilizan algunos autores. La literatura da cabida a todos los registros de la lengua, desde los más coloquiales hasta los más formales, según sea la intención del autor.

Tradicionalmente se han realizado varios intentos de agrupar y clasificar los textos literarios según características comunes. La retórica aristotélica dividía los géneros literarios en dos, *épica* y *dramática,* a los que se añadió la *lírica* hacia el siglo XVIII. El resultado fue una clasificación utilizada ampliamente en el ámbito educativo y en el de los estudios literarios:

- *Épica*: expresión de una realidad exterior y objetiva. Procede de la palabra "epos", hecho, acontecimiento, historia, y solía estar escrita en verso.
- *Dramática*: texto en boca de unos personajes. "Drama" quería decir acción, es decir, la obra se presenta en forma de acción o representación.

- *Lírica*: obras en las que predomina la expresión subjetiva. El término remite a "lira", un instrumento musical que solía acompañar a la recitación de estos textos.

En una época más moderna se reformuló esta clasificación, a causa básicamente de la importancia de otros criterios formales, como la diferencia entre verso y prosa o la abundancia de textos narrativos. Los tres grandes géneros posteriores fueron:

- *Poesía*: todos aquellos textos escritos en verso, independientemente de si expresan realidades objetivas o subjetivas. Según este criterio se suele dividir en dos grandes grupos, lírica y épica, dentro de los cuales pueden definirse subgéneros variables según las épocas. Aspectos especialmente importantes del género son la identificación del "yo" y "tú" líricos, nociones de métrica y rima, los ejes temáticos, el clímax poético, etc. Para ampliar contenidos, ver Núñez Ramos (1992), Quilis (1984), Le Gueru (1973).
- *Narrativa*: textos en prosa en los que generalmente se narran unos hechos, realizados por unos agentes o personajes en una situación o contexto determinados. Dentro de la narrativa se distinguen dos grandes géneros: el cuento y la novela, según la extensión. Elementos narrativos importantes son el punto de vista del narrador, la ordenación temporal, la trama, el clímax, etc. Para ampliar contenidos, consultar Bobes Naves (1993), Bourneuf y Ouellet (1972), y Garrido Domínguez (1993).
- *Teatro* o *géneros dramáticos*: obras escritas para ser representadas, es decir, textos escritos para ser reproducidos posteriormente de forma oral, con la intervención de otros agentes además del escritor y el receptor: los actores, el director, los responsables de la ambientación, etc. Aparte del texto, presenta otros elementos importantes: ambientación, decorado, música, espacio escénico, etc. Talens *et al.* (1980) y Bobes Naves (1987) analizan el hecho teatral como espectáculo desde el punto de vista semiótico.

Generalmente esta última clasificación es la más operativa y útil para un punto de vista más moderno. Sin embargo, actualmente también resulta insuficiente. Una serie de renovaciones tecnológicas y técnicas, además de la irrupción de los grandes medios de comunicación, han hecho variar sensiblemente la cantidad de textos que podemos considerar literarios y cuyas características permitirían incluirlos

en un género o en otro. Estos nuevos tipos de literatura no pueden ser obviados en el ámbito educativo, puesto que son realmente próximos a los alumnos. En general, la característica común de todos ellos es el uso estético de la palabra, además de otros medios expresivos no verbales, para vehicular el mensaje o la intención comunicativa. Son:

- *Literatura infantil y juvenil:* cuentos y novelas escritos por autores contemporáneos dirigidos a un público infantil y juvenil. Conectan con la tradición del cuento pero tienen una temática y unos personajes totalmente renovados. A menudo narran las aventuras de unos mismos personajes que el lector puede ir siguiendo durante una época de su vida.
- *El periodismo*: dentro de este grupo podemos distinguir el periodismo oral (radio y televisión) y el periodismo escrito (prensa). Muchos de los textos periodísticos permiten al periodista o escritor un margen amplio de creación y de estilo personal, principalmente los que están menos sometidos a estructuras y convenciones: crónicas, reportajes, reseñas, críticas y, especialmente, artículos de opinión.
- *El cine:* no solamente por la relación evidente entre el cine y los géneros dramáticos y narrativos, sino porque generalmente una película parte de un texto escrito —el guión cinematográfico— que desarrolla toda una serie de recursos y técnicas que también son propios de la literatura. Por otra parte, el cine también es un medio a través del cual han llegado al gran público versiones de obras narrativas de todas las épocas.
- *El ensayo:* género en prosa que trata de una manera libre las cuestiones de diversos campos de la ciencia, del arte, de la política, de la historia, del pensamiento, etc. Los datos objetivos y la información se combinan con la opinión, el subjetivismo y las experiencias personales del autor, que utiliza para sus propósitos comunicativos una gran variedad de recursos estilísticos propios de la creación literaria.
- *La canción:* considerar literatura las letras de las canciones modernas populares es simplemente remitirnos a los orígenes de la poesía, cuando era compuesta para ser cantada. Es habitual que los músicos compongan melodías para letras de poetas o que elaboren las letras de sus propias canciones. Estos textos utilizan los recursos propios de la poesía moderna y de todos los tiempos: ritmo, medida, rima, recursos sintácticos, semánticos, etc. También es interesante tener en cuenta que en la actualidad

muchos conciertos de rock que reúnen a gran cantidad de público de todas las edades son auténticos montajes escénicos y que, por lo tanto, pasan a ser espectáculos que conectan con los nuevos géneros teatrales.

- *El cómic*: la combinación de dibujo y texto era ya antigua en géneros populares como el aleluya. Actualmente la técnica ha llegado a ser compleja y sofisticada, y se ha diversificado en un gran número de subgéneros, temáticas y formatos. Ha generado un lenguaje y una simbología propios. Aparte de su valor como nuevo género literario, el cómic o historieta también ha servido para difundir la literatura entre el público más joven, mediante interesantes adaptaciones de obras narrativas clásicas y actuales.
- *Nuevos géneros dramáticos*: entre estos nuevos géneros podemos destacar por una parte todos aquellos en los que la música tiene un papel importante (ópera, cabaret, revista, opereta, zarzuela, café-concierto, teatro de variedades, etc.). Por otra parte encontramos los que combinan elementos escénicos distintos de los convencionales (marionetas y títeres, mimo, teatro de sombras, pantomima, etc.). Existe un número considerable de grupos especializados en montar espectáculos para público joven.
- *Textos publicitarios*: los anuncios de radio y televisión, la propaganda de revista o los carteles combinan una serie de características gráficas y fónicas y emplean técnicas estéticas que hacen que no podamos restringirlos a la función conativa. Es decir, se han desarrollado de tal manera que nunca prescinden de las funciones estéticas y fáticas del lenguaje.

Los más recientes desarrollos tecnológicos han generado otras manifestaciones artísticas como el vídeo (vídeo-arte, clips, reportajes) o el ordenador (juegos, programas, etc.), que utilizan el lenguaje verbal en grados muy distintos. Este tipo de obras participa, pues, en parte del hecho lingüístico y literario.

De un tiempo a esta parte, algunos libros de texto han empezado a ofrecer información sobre los géneros y sus elementos caracterizadores. Otros también ofrecen actividades didácticas receptivas y productivas del tipo: cambiar el punto de vista narrativo de un texto, transformar un fragmento de poesía en prosa, modificar el tiempo verbal de una narración, transformar un cuento en cómic, en diálogo o en representación, etc. Estas actividades son muy útiles para comprender la gran diversidad de los géneros literarios y sus técnicas.

Para un tratamiento más a fondo de los géneros literarios, ver Marchese y Forradellas (1986), Spang (1993) y Bordons (1993).

Recursos estilísticos

Los recursos estilísticos son los recursos verbales que utiliza un escritor para elaborar su mensaje y conseguir los objetivos que se ha propuesto. En general, puede decirse que son técnicas expresivas que manipulan el uso general del lenguaje buscando un efecto estético.

Al enfocar esta cuestión en el ámbito educativo hay que tener en cuenta tres fenómenos:

1. Los recursos estilísticos no pertenecen en exclusiva al terreno de la literatura, sino que también se utilizan en la lengua común. Nuestra habla cotidiana contiene numerosísimos recursos retóricos como juegos fonéticos, metáforas, metonimias, hipérboles etc. Es el caso de expresiones del registro coloquial como "tener la cabeza llena de pájaros" o "estar más contento que unas Pascuas". La mayoría de frases hechas, por ejemplo, siguen procesos metafóricos o comparativos.
2. Los recursos expresivos de los textos literarios son, en principio, infinitos. Además de los que tienen un nombre (metáfora, comparación, hipérbaton, metonimia, etc.) existe toda una serie de posibilidades que, a pesar de no estar definidas y clasificadas por la crítica literaria, pueden detectarse leyendo o analizando un texto. Son ejemplos de estos recursos el acabar un poema con los mismos versos que lo empezaban, repetir enfáticamente una oración, hacer hablar a los personajes de una novela con variedades lingüísticas diferentes, tipografías, juegos lingüísticos, etc.
3. Los alumnos no tienen que limitarse a observar y comprender la existencia de recursos retóricos en un texto. Es decir, no hay que limitar el aprendizaje de los recursos a las habilidades receptivas, sino vehicular su producción en clase. Conocer los principales recursos estilísticos tiene que permitir que los alumnos potencien sus posibilidades expresivas y darles la oportunidad de mostrar su patrimonio imaginativo. En otros momentos hemos comentado algunas limitaciones del habla de los jóvenes: empobrecimiento y uniformización; la ampliación de recursos estilísticos supone un enriquecimiento y posibilita una expresión propia y original.

Puede ser muy útil clasificar los recursos expresivos para facilitar la comprensión del tipo de elaboración lingüística y estética que manifiestan. A continuación presentamos una clasificación bastante clara que, aunque no es totalmente científica, puede ser operativa para facilitar la distribución de contenidos y la comprensión de fenómenos más complejos. Se trata de dividir las figuras retóricas más conocidas en distintos conjuntos según el plano lingüístico al que afectan de manera más evidente. Algunos recursos afectan a la vez a varios planos lingüísticos, como, por ejemplo, la homofonía; en estos casos hemos optado por citarlos en el plano que parece más inmediato.

• *Recursos fónicos*

Remiten a la función primera de la poesía, escrita para ser cantada, es decir, oída por el receptor. El ritmo, la medida y la rima podrían considerarse los recursos fónicos por excelencia. Habría que añadir todos los que pretenden conseguir un efecto sonoro determinado y que se han mantenido a pesar de que a lo largo de los siglos la poesía se ha convertido progresivamente en un género para ser leído individualmente y en silencio. Por otra parte, hay que tener en cuenta que estos recursos, que trabajan con la materia prima del lenguaje —el sonido—, no son exclusivos de los géneros poéticos sino que se extienden a todos los géneros literarios, dramáticos, narrativos, etc. Los más conocidos son los siguientes: aliteración, eufonía, cacofonía, homofonía, onomatopeya, paronomasia.

• *Recursos morfosintácticos*

Son los que explotan posibilidades de las reglas y estructuras sintácticas de la lengua con fines estéticos. La mayoría no son propiamente sintácticos sino que también producen efectos sonoros y semánticos, sobre todo porque, mediante un efecto de sorpresa, hacen que el lector se detenga, destacan algún concepto, incrementan o reducen la forma más usual de decir algo. Estos recursos son ilimitados desde el punto de vista de la recursividad de la lengua. Siempre hay muchas maneras de expresar una misma idea o de construir una oración determinada. Sin embargo, la teoría literaria ha determinado el nombre de los más frecuentes y conocidos: anáfora, aposición, apóstrofe, asíndeton, polisíndeton, encabalgamiento, enumeración, hipérbaton, interrogación retórica, paralelismo, perífrasis, pleonasmo, quiasmo, etc.

• *Recursos semánticos*

Alguien ha dicho que la teoría literaria se ha convertido en el estudio de la metáfora. Quizá sea una expresión hiperbólica, pero es cierto que los recursos léxico-semánticos y semánticos son los más estudiados por las distintas escuelas de crítica literaria. A través de la metáfora pueden explicarse muchos más recursos. Probablemente toda la obra literaria no sea sino una compleja metáfora: una realidad representada por medio de otra realidad. Los recursos semánticos manipulan la relación significante-significado por diferentes causas y procesos, y son los recursos que desarrollan más directamente la plurisignificación del lenguaje literario. Sería complejo detallar el funcionamiento y la tipología de cada uno de ellos, por eso nos limitamos a presentar una enumeración: antítesis, comparación, epíteto, equívoco, eufemismo, hipérbole, lítote, metáfora, metonimia, oximoron, paradoja, prosopopeya, sinestesia, símbolo, etc.

Para ampliar la información sobre cada recurso, consultar Marchese y Forradellas (1986), Albadalejo (1989), Lausberg (1966), Martínez Dueñas (1993), Quilis (1984), Paz Gago (1993), el Grupo μ (1982) y Mortara Garavelli (1988).

Adquisición de la competencia literaria

La formación de lo que podemos llamar competencia literaria no es una tarea exclusiva del área de Lengua y Literatura, sino del proceso completo de formación de la persona. No solamente la escuela y la enseñanza formal, sino también el ambiente familiar y social, van proporcionando al alumno las experiencias diversas que desarrollarán progresivamente sus capacidades de recepción y apreciación de los mensajes literarios. Podemos afirmar que se trata de la capacidad general de percepción, comunicación y sensibilidad, que se manifiesta ya desde los primeros días de vida. A continuación presentamos un cuadro que intenta, de forma aproximada, relacionar el tipo de texto o mensaje que recibe un alumno a lo largo de su proceso de aprendizaje antes de convertirse en un lector maduro.

De la misma manera que para el aprendizaje de una lengua es indispensable que el alumno se mueva en un contexto favorable de uso de dicha lengua, también para la adquisición y el desarrollo de la competencia literaria resulta determinante la influencia del entorno.

	ORAL	IMAGEN	ESCRITO
I. No-lectores	-Expresiones y sonidos. -Canciones de cuna. -Melodías, cuentos. -Adivinanzas, juegos. -Televisión y radio. *Producción:* imitación de melodías y sonidos.	-Juegos. -Cuentos y libros de imágenes. -Dibujos y pictogramas. *Producción:* garabatos y dibujos.	-Consciencia de la existencia del código escrito: los mayores leen cuentos, los adultos leen el periódico, en casa hay libros, etc. *Producción:* garabatos.
II. Primeros lectores (aprendizaje del código escrito)	-Canciones de todas clases. -Poemas, escenificaciones. -Televisión, cine, vídeo. -Marionetas, animación infantil. *Producción:* memorización de poemas, canciones, chistes, etc. Juegos con escenificación.	-Publicidad en general. -Libros y cuentos ilustrados. -Libros interactivos con imágenes. -Cómics. *Producción:* mirar cómics y libros. Mirar fotografías de periódicos y revistas. Ilustrar textos. Dibujar y pintar.	Letra grande y manuscrita con soporte gráfico. Frases simples, vocabulario básico. Libros de lectura escolar, cuentos. Soporte visual que suple las deficiencias del lector. *Producción:* copia, frases sueltas, pareados, cuentos breves.
III. Lectores iniciales	-Teatro y escenificaciones. -Recitación. -Cine, radio y televisión. -Textos narrativos. -Anécdotas y chistes. *Producción:* narraciones y cuentos más largos, pareados, discursos de felicitación, etc.	-Textos con imágenes que complementan la comprensión y embellecen el texto. -Cómics. -Juegos de ordenador. *Producción:* historietas dibujadas.	-Letra de cualquier tipo. -Valor estético de los aspectos formales. -Rótulos, cómics, libros, prensa, etc. -Textos de complejidad léxica o semántica. -Textos más largos. -Textos narrativos populares y de autor. -Los temas pueden alejarse del entorno inmediato: ciencia-ficción, historia, aventuras, otras culturas, etc. -Poesía narrativa, narraciones populares, fábulas, romances, etc. *Producción:* cómics, narraciones, poemas, diálogos escritos, etc.
IV. Lectores formados	Todo tipo de textos.	Todo tipo de textos.	Todo tipo de textos.

Enfoque didáctico

Tal como hemos venido exponiendo, uno de los principales problemas de la enseñanza tradicional de la literatura ha sido el enfoque de los objetivos y la importancia desmesurada que se otorgaba a la acumulación de contenidos. La enseñanza tradicional pretendía, principalmente, dar información sobre historia, autores y obras, y presentar los textos literarios como modelos lingüísticos de calidad. En el cuadro siguiente se especifican más detalladamente estas y otras deficiencias en comparación con lo que debería ser un nuevo enfoque destinado a desarrollar las habilidades y estrategias necesarias para familiarizar a los alumnos con la literatura.

Esta nueva perspectiva se basa en la conexión de la obra y del mismo lector con una tradición literaria, con las diversas tipologías de textos literarios o géneros, y la técnicas y recursos que utiliza la literatura como elaboración artística. Un enfoque equilibrado de estos factores, ajustado al objetivo central de aprender a leer y adquirir el hábito de la lectura, replantea los programas que se han impartido hasta ahora y la mayor parte del material didáctico existente para el área de Literatura.

ENSEÑANZA TRADICIONAL	NUEVO ENFOQUE
Centrada en la adquisición de conocimientos de carácter disciplinario, básicamente del área de Literatura.	Centrado en el desarrollo del hábito de la lectura y de las habilidades lingüísticas relacionadas con éste.
Importancia de la información: autores, biografías, títulos, obras, movimientos literarios, etc.	Importancia de la comprensión e interpretación de los textos. Fomento del gusto por la lectura. Más formación y menos información.
Visión historicista y diacrónica, desde la antigüedad hasta la actualidad.	Visión más sincrónica. Se leen textos más cercanos a los alumnos.
Visión limitada del hecho literario: literatura escrita, de calidad, elitista, culta y para adultos.	Visión más global: también es literatura la tradición oral, las obras para niños y jóvenes, la literatura popular y de consumo...

La literatura no se relaciona con otras manifestaciones artísticas. Concepción estática y restringida de los géneros literarios.	Se concibe como un medio más de expresión artística y tiene en cuenta manifestaciones como el cómic, el cine o la canción.
Limitada a la recepción y la comprensión. Fomenta una actitud pasiva en el alumno.	Incorpora las habilidades productivas y promueve la creatividad de los alumnos.
Selección de los textos según su importancia histórica y nacional, su calidad y el interés del profesor.	Selección de textos según los intereses de los alumnos, de más próximo a más lejano. Prioridad de la literatura infantil y juvenil, adaptaciones y traducciones. El profesor asesora pero no es el único que decide.
Presentación de los textos literarios como modelos lingüísticos a seguir.	Relación lengua-literatura más flexible. La literatura puede incluir varios modelos de lengua.
Intenta hacer un compendio exhaustivo de la literatura de la lengua y la cultura propias.	Puede limitarse a una selección representativa e incluir literatura de otras lenguas y culturas.

Las sesiones de literatura presididas por este nuevo enfoque no se parecen apenas a aquellas clases que nosotros recordamos. El profesor no llegará dispuesto a dar una conferencia con palabras especializadas sobre una obra o un autor, sino que coordinará una serie de actividades variadas con su grupo clase. Los alumnos pueden pasar ratos en la biblioteca, ir a una librería o a una feria de libros, leer en el aula, hacer actividades de recitación o representación, hacer comentarios de texto, intercambiarse libros, leer críticas de prensa, escribir textos, leer los textos escritos por los compañeros, ver una película o una entrevista a un escritor grabada en vídeo, etc.

Los objetivos de la enseñanza de la literatura

¿Cómo podríamos definir los objetivos de la enseñanza de la literatura desde estos nuevos planteamientos? La lectura activa, la valoración de los textos y el fomento de la creatividad engloban toda

una serie de factores cognitivos, psicológicos y éticos que hay que explicitar con más detalle. Sin embargo, hay que tener en cuenta que algunos de estos componentes no son exclusivos del área de Lengua y Literatura, sino que implican a todas las áreas del currículum educativo.

Un nuevo planteamiento debería tener en cuenta, como mínimo, los siguientes objetivos de aprendizaje:

1. *Comprender una muestra de textos literarios variados*. Con niveles variables de comprensión, de acuerdo con las posibilidades de los alumnos y las caraterísticas específicas del hecho literario, que supone generalmente un aumento del grado de implicación del receptor.
2. *Aprender cosas a través de la literatura*. Desde los ciclos iniciales, cuando, por ejemplo, un niño adquiere sentido del ritmo a través de las canciones, o amplía su vocabulario gracias a las adivinanzas, hasta los ciclos superiores, cuando se puede llegar a comprender, por ejemplo, la relación de conflicto entre las clases sociales a través de la lectura de una novela.
3. *Contribuir a la socialización y a la estructuración del mundo del alumno a partir de los textos literarios*. Estos procesos son siempre elaboraciones culturales de otras experiencias humanas que ayudan a configurar la propia visión del mundo y de uno mismo. Desde los primeros años de vida, los cuentos y las canciones aportan una serie de contenidos culturales. Además, estos elementos hacen que la literatura sea también un medio de comunicación con las concepciones de otras personas y otras culturas, próximas o lejanas a la propia.
4. *Fomentar el gusto por la lectura*. Mostrar la literatura como fuente de placer y como una actividad de ocio lúdica y enriquecedora. De acuerdo con una de las principales funciones de los textos literarios, disfrutar leyendo, evadirse, jugar con el lenguaje, etc.
5. *Configurar la personalidad literaria del alumno*. Facilitar las informaciones y las actividades que contribuyen a la adquisición de criterios de valor y de selección personales para que el alumno sea capaz de decidir qué, cómo y cuándo quiere y prefiere leer.
6. *Fomentar el interés creativo del alumno*. Presentar la literatura como ejemplo de manifestación artística y como medio de expresión de ideas y sentimientos, y promover una actitud activa hacia la utilización de la lengua con estos objetivos comunicativos y estéticos.

Para encontrar más información sobre el tema ver Sánchez Enciso y Rincón (1987), Reyzábal y Tenorio (1992), y los artículos de Colomer (1991) y González Nieto (1992).

Los libros de lectura

El fomento del hábito de lectura está relacionado con el interés general por el conocimiento de la cultura y de las obras literarias, por el desarrollo de la imaginación y de la creatividad. Un buen lector empieza a formarse ya desde los primeros ciclos, incluso antes de saber leer, a través de actividades como escuchar cuentos, imaginar historias, cantar canciones, explicar chistes, leer o mirar cómics, etc. Todas estas actividades van configurando su personalidad literaria, sus conocimientos y sus gustos. El estudio formal de la literatura y el acceso a obras literarias más complejas no puede partir de cero, sino que debe entroncar con esta formación inicial y ampliar sus fronteras con nuevos contenidos y actividades.

La lectura es una fuente de información y de formación en general, por lo que crear buenos lectores es un objetivo del currículum y de la escuela. Por lo tanto, depende de todas las áreas y no solamente del área de Lengua y Literatura. Paralelamente, en otras materias se desarrolla la lectura como instrumento para acceder a todo tipo de informaciones y conocimientos. Es el caso de las áreas de Conocimiento del Medio Social y Natural, Historia, o también el de la lectura de enunciados de Matemáticas o Cálculo. Solamente el conjunto global de todos estos ejercicios y contenidos puede fomentar un hábito importante de lectura.

Centrándonos en la literatura para establecer los criterios de selección de lecturas para nuestros alumnos, podemos definir dos grandes objetivos de aprendizaje, directamente relacionados con la lectura de textos literarios. El primero se centra en los aspectos más motivadores del hábito de lectura y se relaciona con el descubrimiento de los textos literarios como fuente de placer y enriquecimiento personal. El segundo objetivo está más relacionado con el conocimiento de hechos y realidades literarias, con sus características más estéticas y lingüísticas. Cada objetivo puede alcanzarse mediante tipos de lecturas diversas.

Tanto en uno como en otro sentido, será necesario elegir un número determinado de libros que pueden ser los de lectura de un curso o de un ciclo. Un tema interesante para reflexionar sobre la selección de

lecturas es establecer a quién corresponde decidir qué libros hay que leer. Es evidente que el profesor tiene más criterios que los alumnos a la hora de valorar la importancia histórica o literaria de una obra, pero eso no quiere decir que pueda prescindir de la opinión de quien tendrá que leerla, el alumno. El profesor tiene que asesorar, facilitar información sobre temáticas, autores o argumentos, pero debe dejar que los alumnos tomen la última decisión. Un sistema de listas abiertas, la presentación de reseñas publicadas o la revisión conjunta de catálogos de literatura juvenil pueden ser buenas ideas para proporcionar a los alumnos criterios de selección y dejarles tomar las decisiones.

Por otra parte, no siempre es necesario que todo el grupo lea el mismo libro. El profesor puede organizar un sistema de intercambio de información o incluso de préstamo entre los alumnos que han escogido libros distintos. Se pueden generar trabajos y debates en grupo interesantes y motivadores para que los alumnos se recomienden libros entre sí.

Otro tema muy importante a tener en cuenta es la relación autor-lector. En el caso de lecturas contemporáneas resulta muy interesante acercar el autor a los alumnos que hayan leído un libro suyo. La actividad ideal consiste en organizar un encuentro del autor o autora con el grupo, mediante una visita al centro y un coloquio en el que los alumnos puedan plantear todo tipo de preguntas. Cuando no sea posible, se puede suplir esta actividad con alguna entrevista reciente publicada en periódicos o revistas, o grabada de la radio o la televisión. Estas actividades, por una parte aproximan el lector a la obra, y por otra permiten que los alumnos se den cuenta de que los escritores son personas en la mayoría de casos muy accesibles y extremadamente normales. Lo que los hace diferentes o interesantes es simplemente que, por sus inquietudes y su dominio de la lengua, se expresan y se comunican con la sociedad que les rodea por medio de la creación literaria.

Selección de libros para crear el hábito de lectura

Sin duda los textos más útiles para crear una motivación por la lectura son los más próximos al alumno. Podemos definir esta "proximidad" de la obra al lector según varios factores:

• *Los temas.* Generalmente, los textos interesan a los alumnos por lo que dicen más que por cómo lo dicen. La sensibilidad por las ca-

racterísticas más formales, técnicas o estéticas se desarrolla en una fase posterior. Por lo tanto, para iniciarlos en el hábito de la lectura hay que seleccionar los temas que preocupan al alumno según su edad, su entorno social, sus intereses, sus gustos, etc. El profesor puede hacer prospecciones para averiguar qué intereses concretos tiene cada alumno: los deportes, las aventuras, los personajes fantásticos, los animales, el humor, la música, el sexo, problemáticas sociales como el hambre o la droga, etc. y ayudar entonces a escoger los libros de lectura más adecuados.

• *Los personajes.* No cabe duda de que la identificación entre el lector y algún personaje de la obra narrativa aumenta el interés por la lectura del libro, sobre todo en las etapas de construcción de la personalidad. El cuento infantil, por ejemplo, tiene una importancia decisiva en la evolución de la personalidad del niño y de su visión de los conflictos. De la misma manera, cuando elegimos una novela cuyos protagonistas tienen aproximadamente la misma edad que nuestros alumnos, los personajes suelen presentar unos problemas y unas actitudes también muy parecidas, y los alumnos lectores se identifican con ellos de forma inmediata. También pueden ser motivadores los personajes en los que los lectores proyectamos nuestros deseos y nuestras inquietudes, y que a pesar de ser héroes muy diferentes de nosotros mismos los recordamos incluso cuando han pasado muchos años.

• *El lenguaje.* Cuando el objetivo prioritario es crear una motivación por la lectura, hay que evitar empezar por obras de un nivel de elaboración lingüística muy elevado. En principio hay que huir de la complejidad, porque hay que acercarse no solamente a los intereses de los alumnos sino también a su capacidad de comprensión. Hay que escoger tramas sencillas u órdenes de progresión en el tiempo poco complejos. Las tramas más tradicionales, la poesía o el teatro popular pueden ser puertas de acceso a lenguajes más elaborados. Por otra parte y respecto a las características lingüísticas de los textos seleccionados, también hay que tener en cuenta los criterios argumentados en otros momentos sobre los modelos de lenguaje que se ofrecen a los alumnos. La lengua tiene que ser correcta y al mismo tiempo favore-cer el conocimiento de la diversidad sociolingüística.

• *Aspectos formales.* Es muy importante iniciar a los alumnos en la lectura con libros que resulten atractivos a simple vista. En un proceso

normal de aprendizaje desde la primera infancia, los libros más adecuados son los que van graduando la proporción texto/imagen de manera progresiva. El tipo de letra también evoluciona según la edad de los lectores: los libros infantiles utilizan letra grande, bien marcada y con caracteres parecidos a las grafías del niño; a medida que progresa la edad del público al que se dirigen, la letra se va haciendo más pequeña. A menudo deberemos tener en cuenta estos elementos que facilitan y hacen atractiva la lectura, incluso para los lectores adolescentes y adultos, sobre todo si no han seguido un proceso normal de contacto con la lectura que es, desgraciadamente, lo más frecuente. Así, para que el libro sea más accesible para el lector, recurriremos a libros ilustrados, cómics, novelas cortas, etc.

Estos criterios de aproximación de la obra al lector son una estrategia didáctica para cumplir el objetivo de iniciar a los alumnos en el gusto por la lectura. Podríamos llamar a los libros elegidos con este objetivo "libros anzuelo", ya que los usamos para "pescar" lectores. Más adelante, y de manera progresiva, tendremos que introducir a los aprendices en la lectura de libros más complejos que lleven a cumplir un objetivo diferente: la creación de lectores formados y críticos, capaces de alcanzar una distanciación necesaria de la obra, que les permitirá llevar a cabo una interpretación más objetiva y profunda.

Selección de libros para desarrollar la competencia literaria

Este segundo gran objetivo que comentábamos anteriormente profundiza más en el desarrollo de la competencia literaria; está relacionado con la misma conceptualización de los textos literarios, de modo que exige una comprensión más global y valorativa de las obras. Así, habrá que añadir progresivamente a las lecturas motivadoras otras lecturas que proporcionen conocimientos literarios más complejos. El alumno podrá leer textos de géneros variados, con un contenido temático o reflexivo superior a la acción. Los textos más adecuados para este tipo de objetivo también pueden ser motivadores e interesantes, siempre que el lector ya haya desarrollado algunas estrategias de comprensión de la realidad literaria, que puede haber adquirido de manera implícita gracias a los libros escogidos para la creación del hábito de lectura, o bien mediante lecturas guiadas de obras o fragmentos en el aula.

Los conocimientos de teoría literaria, técnicas, géneros, tradición, etc. se trabajarán en el contexto escolar con textos más complejos que

muestren de alguna manera la diversidad de épocas, de movimientos, y que conecten con el desarrollo de estrategias de comprensión e interpretación de su especificidad. Por otra parte, también hay que conectar al nuevo lector con los temas universales de la literatura, que nunca se alejan demasiado de la experiencia vital, y que preocupan también de manera evidente a los adolescentes: el amor, la vida, la muerte, las relaciones personales, el paso del tiempo, los recuerdos, la relación yo-realidad, etc.

Está claro que, con objetivos tan variados y ambiciosos, existe el peligro de convertir las lecturas escolares en una larga antología de clásicos y modernos. Desde estas páginas no podemos solucionar los dilemas que se plantean a la hora de planificar las lecturas de un curso, pero sí que podemos apuntar una reflexión al respecto. Aunque la aproximación a los clásicos más efectiva y respetuosa con la unidad de las obras es la lectura individual de obras enteras, también hay otras maneras de hacerlo. La lectura de fragmentos escogidos en clase y la lectura colectiva pueden facilitar la adquisición y el desarrollo de estrategias de comprensión e interpretación, que ayuden al alumno a convertirse en un lector autónomo.

Trabajos sobre libros de lectura

Un tema relacionado con las lecturas de los alumnos que preocupa a los profesores es saber qué tipo de actividad es el más adecuado al enfocar la lectura de un libro entero y evaluar su aprovechamiento. A menudo el problema se centra en este último aspecto: hay que comprobar si el alumno ha leído realmente el libro o no, si lo ha hecho atentamente o distraído. Esto puede provocar que el trabajo planteado sea la simple evaluación de la comprensión del contenido, del argumento o de los aspectos más anecdóticos de la obra.

En muchas ocasiones, el esfuerzo que tiene que hacer el alumno para realizar el trabajo es desproporcionado y complejo, y puede producir un efecto castrador de la lectura. Existe el peligro de que los alumnos relacionen el leer con actividades académicas, largas y poco interesantes, que sientan que tienen que leer el libro para superar un examen y obtener una nota. De esta manera leer literatura puede cargarse de trabajos pesados y de valoraciones académicas que acaban desmotivando al alumnado, leer se convierte en algo aburrido, obligatorio e incluso nefasto. (Sobre este aspecto recomendamos plenamente las críticas que hacen John Holt, 1987 y Daniel Pennac, 1992.)

Los objetivos que podemos tener al plantear un trabajo pueden ser diversos y, naturalmente, puede haber trabajos pensados para que el alumno lo pase bien haciéndolos. Podemos plantearnos la posibilidad de la lectura en sí misma y planificar algún tipo de feed-back que no represente ningún esfuerzo adicional para el alumno; por ejemplo, comentar el libro en clase con los compañeros. A pesar de todo, en algunas ocasiones consideraremos necesario que se haga un trabajo, básicamente para guiar la lectura o para generar algún ejercicio de expresión escrita. En estos casos existe gran cantidad de trabajos e ideas para motivar a los alumnos y al mismo tiempo enfocar algunos aspectos de la lectura:

• *Trabajos de comprensión analítica parcial.* Consisten en centrar la atención del alumno en un aspecto concreto. Pueden ser elementos muy variados: caracterizar un personaje principal o secundario por sus actuaciones a lo largo de una narración, localizar un determinado tipo de vocabulario, describir los ambientes en los que se desarrolla la acción, etc. En los niveles iniciales puede bastar con un dibujo en el que el lector pueda representar cómo se imagina los personajes, los lugares, los objetos, etc. del texto leído.

• *Redacción de textos personales* motivados en el libro. Son útiles porque representan un trabajo creativo y personal a partir de una lectura. Pueden ser una alternativa a los trabajos más académicos. Algunas propuestas pueden ser las siguientes:

- una carta al protagonista cuando se ha terminado la lectura;
- una carta al autor o autora explicando la opinión sobre el libro;
- imaginar y escribir un diálogo con un personaje;
- cambiar el final del libro;
- respuesta a una carta hipotética de un personaje en la que explica que no está de acuerdo con el papel que le ha asignado el autor en la obra, etc.
- una lista de colores, olores, vestidos, paisajes, etc. que aparecen en el libro;
- una lista doble: cosas que me han gustado y cosas que no me han gustado del libro;
- descripción de un posible sueño de un protagonista;
- explicación de los cambios que harían en la obra si les pidieran que la modificasen y la mejorasen para publicarla de nuevo;
- etc.

• *Los cuestionarios* son una serie de preguntas que el alumno ha de responder, una vez finalizada la lectura del libro, para demostrar su grado de comprensión. Suelen estar dirigidos a cumplir el objetivo de evaluación. Pero no podemos limitarnos a evaluar la comprensión de las informaciones que proporciona el texto, o del vocabulario más complejo o más culto. También hay que evaluar un nivel de comprensión más crítico y más valorativo, la percepción de las manipulaciones del lenguaje y las técnicas que ha utilizado el autor, y el grado de implicación del autor con la realidad literaria. Para ampliar información, consultar el apartado 6.4. "Comprensión lectora".

• *Las reseñas* son el tipo de trabajo más académico y más clásico en los niveles superiores. Consta de las partes siguientes: resumen de la obra, biografía del autor y opinión personal. Aparentemente es un trabajo bastante útil, porque el alumno tiene que leer, comprender y resumir el libro, consultar fuentes de información sobre el autor y expresar su opinión. La realidad es muy diferente, ya que los alumnos se limitan a hacer lo siguiente: quizá ni siquiera leen el libro, hacen el resumen parafraseando la contraportada (¡o lo copian de un compañero!), buscan en una enciclopedia la vida del autor y la transcriben y, finalmente, escriben cuatro líneas de opinión personal que suelen decir siempre lo mismo: *me ha gustado mucho porque es una obra amena y divertida, pero he encontrado algunas palabras difíciles que he tenido que buscar en el diccionario.* Y otra cuestión también importante es la gran motivación y el interés que supone para los profesores tener que corregir treinta o cuarenta reseñas prácticamente idénticas.

Para evitar que ocurra esto, proponemos reconducir la reseña tradicional hacia otros planteamientos más flexibles. El núcleo del trabajo del alumno debería basarse en la opinión personal. El resumen del argumento y los datos biográficos del autor pueden servir como puntos de partida para trabajos más creativos como los que se han mencionado más arriba.

• *Las guías de lectura* tienen la intención de facilitar y guiar la lectura del alumno con objetivos concretos que aparecen progresivamente. El alumno tiene que buscar informaciones en el libro o en otra fuente, y contestar las preguntas que se plantean en un orden que generalmente va de particular a general, y que le obligan a reflexionar sobre las relaciones de unos elementos de la obra con otros que han aparecido anteriormente, y con elementos externos que no pertenecen

a la obra misma. Como ya hemos dicho, las guías de lectura tienen el ob-jetivo primordial de "conducir", de ayudar a profundizar en la comprensión de la lectura. Si piden un ejercicio escrito que pueda revisar más tarde el profesor, también pueden ser útiles para evaluar el grado de comprensión, las estrategias de aproximación al contenido y la interpretación del texto que ha desarrollado y alcanzado el lector.

No podemos terminar este apartado sin referirnos a otro tipo de guía de lectura: las guías sobre libros —generalmente los que las autoridades competentes declaran lecturas obligatorias para los cursos de acceso a la Universidad— que se publican y que contienen materiales, bibliografía, propuestas de actividades, textos más eruditos, informaciones contextuales, etc. Suelen ser libros de ayuda para los profesores; la mayoría profundizan bastante en las lecturas y proporcionan una buena cantidad de información. A pesar de todo, consideramos poco prudente recomendarlas a los alumnos para preparar una lectura, sobre todo por las razones expuestas anteriormente al comentar la función que deberían tener las informaciones sobre una obra, un autor, una época o un movimiento estético. Existe el peligro de que la energía y el tiempo dedicados a la búsqueda de estas informaciones reste importancia a la lectura misma y que, por otra parte, evite que el alumno llegue a formular sus propias interpretaciones de la obra, un fenómeno similar al de los árboles que tapan el bosque. El profesor debería seleccionar las informaciones y las actividades que proporcionen al alumno los criterios para leer de una manera activa y elaborada, pero autónoma.

Para más información sobre el desarrollo de la lectura literaria, ver Colomer y Camps (1991), Charmeux (1985) y Foucambert (1989).

El comentario de texto

La lectura de textos completos o fragmentos en clase puede facilitar el desarrollo de estrategias de comprensión que, a través de un sistema de lectura individual, serían seguramente el resultado de un proceso mucho más lento. La lectura conjunta y comentada facilita en gran medida la agilidad para relacionar los elementos textuales entre sí y con elementos contextuales. El *comentario de texto* es una actividad de tipo intensivo, si lo comparamos con otros trabajos ya comentados sobre lecturas de textos completos, que suelen ser más extensivos. Ver esquema lectura intensiva/extensiva, pág. 201.

Entendemos como comentario de texto el sentido literal de estas palabras: comentar los textos, oralmente y por escrito, y a la vez facilitar instrumentos de análisis y observación. Estos instrumentos afectan a todos los niveles de análisis, que tradicionalmente se agrupan en dos grandes bloques, forma y contenido. Sin embargo, no podemos olvidar la relación intrínseca que existe entre ambos planos en los textos literarios. Según explica Sebastià Serrano (1978), cada procedimiento de expresividad de un texto literario lleva también, *sea lo reducida que se quiera, una determinada carga de contenido temático*.

Existen varias tendencias sobre los aspectos que hay que comentar de los textos, según las escuelas y los modelos que se tomen en cuenta. La gran diversidad de textos literarios, de temáticas, de recursos y de géneros lleva a una multiplicidad de fenómenos observables en una obra literaria. Podemos citar los más importantes en crítica literaria y didáctica de la literatura, teniendo en cuenta que solamente se trata de una enumeración de aspectos a considerar y no de un esquema de comentario válido para todas las situaciones.

1. *El contexto inmediato*. Situación del texto en la obra.
2. *El emisor*. Conocimientos sobre el autor, sobre todo si tienen una especial significación para la comprensión del texto (elementos biográficos, ideológicos, características personales, etc.).
3. *Elementos contextuales*. Sobre la época, el lugar, la corriente literaria, etc. que determinan las características del texto.
4. *La estructura formal del texto*. Género, técnicas, tipo de texto (narración, descripción, diálogo, etc.), cambios de técnica, etc.
5. *Orden y estructura del contenido*. Determinación del tema y de los subtemas, identificación de la idea central o vertebradora, otros centros de interés, etc.
6. *Análisis formal*, que puede partir del tema. Los recursos expresivos. Recursos técnicos, figuras literarias, tropos, recursos fónicos o gráficos, tipo de sintaxis y estilo en general.
7. *La intencionalidad*. Indicios que nos ayuden a interpretar el propósito del autor y el tono del texto.
8. *El receptor*. Fase de interpretación subjetiva y valoración del texto. ¿El autor ha conseguido su propósito? ¿Nos impacta la forma del texto? ¿Se puede hacer una lectura interpretativa actual? Y cualquier tipo de reflexión que provoque en los alumnos la necesidad de reflexionar y opinar sobre algún aspecto del texto y sobre su globalidad.

Durante mucho tiempo se han mantenido ciertos errores sobre las actividades de comentario de texto en las clases. A veces, alumnado y profesorado llevaban a cabo en el aula una auténtica "autopsia" del texto, con actividades que destruían su unidad y no facilitaban la lectura comprensiva. Para evitar estos extremos puede ser interesante tener en cuenta algunas reflexiones al respecto, que nos ayuden a centrar los objetivos y a encontrar las actividades más adecuadas para los alumnos.

- Aunque es importante tener en cuenta varios elementos observables en un texto, no hay que olvidar los comentarios de la página 347 sobre el aprovechamiento didáctico de los textos: no hay que agotar todas las posibilidades de comentario de un texto, porque esto podría provocar, por una parte, el cansancio de los alumnos y, por otra, la pérdida de oportunidades de analizar una muestra de textos variada y representativa. El exceso de análisis y desmenuzamiento de un texto puede provocar que los alumnos —y el profesor— lleguen a aborrecerlo.
- No existe un esquema de comentario válido para todos los textos literarios. No hay ninguna receta mágica, cada texto tiene unas características que lo hacen diferente de otras muestras, y tanto el orden de aproximación como los centros de interés para analizarlo e interpretarlo vienen determinados por estas características.
- Aunque por limitaciones de tiempo y para favorecer la dinámica de la clase solemos trabajar con fragmentos, hay que tener en cuenta que algunos aspectos de las obras literarias no pueden analizarse en fragmentos breves y aislados del corpus al que pertenecen.
- El maestro no es el único que posee información sobre el texto, ni el encargado de hacer aplicar esquemas complejos y teóricos para su análisis e interpretación. El profesor puede dar pautas para que los alumnos lleguen a sus propias conclusiones sobre la lectura de un texto y para que ellos mismos sean los protagonistas, en la medida en que todos los textos literarios comportan un margen personal y subjetivo de interpretación y pueden producir sentimientos y sensaciones diversos. Hay que recordar que el objetivo final de la clase de literatura es que el alumno desarrolle la competencia literaria propia, según sus gustos y su carácter.

Otro aspecto interesante es determinar, si se cree oportuno, qué tipo de texto escrito será el resultado final de un comentario de texto. A veces el resultado es un texto poco desarrollado, irregular y fragmentario. Cuando se trata de textos con una cierta unidad (un cuento de autor, un poema), o cuando los alumnos tienen acceso a información sobre la obra completa, una propuesta interesante consiste en programar actividades en las que los alumnos tengan que recoger y seleccionar las conclusiones de su comentario y reelaborarlas para redactar un texto mucho más corto y funcional: una reseña, una contraportada de un libro, una crítica de prensa o de radio, etc.

Para un tratamiento más tradicional del comentario de texto, consultar Lázaro Carreter y Correa Calderón (1976), Díez Borque (1977), Escartín Gual y Martínez Celdrán (1983), García Pasada (1982), y Marcos Marín (1990). En *El comentario de textos 1-2-3-4* (1986-1991) se ofrecen muestras "profesionales" y variadas de crítica literaria.

Los talleres de creación literaria

Los aspectos de dinámica y organización de actividades de creación literaria no son esencialmente diferentes de los comentados en el apartado 6.5. "Expresión escrita". Sin embargo, para motivar a los alumnos hacia la producción de textos más creativos, los objetivos de un taller de literatura pueden evitar los aspectos más técnicos, gramaticales y académicos, y presentan algunos matices deferenciales con respecto a la expresión escrita en general. Los talleres de creación literaria se podrían definir como actividades de expresión escrita centradas en el desarrollo de la creatividad y en las características de los textos, más lúdicas y estéticas y no tan funcionales.

Unos de los objetivos de la enseñanza de la literatura es que el alumno entienda esta manifestación artística como un medio de expresión de ideas, pensamientos y sentimientos, tanto en la recepción como en la producción. ¿Por qué en el área de Dibujo los alumnos dibujan y pintan y, en cambio, habitualmente en el área de Literatura apenas se escriben textos que vayan más allá de los comentarios y los exámenes?

Es obvio que todos los alumnos poseen un gran caudal de imaginación y, según su madurez en el dominio del lenguaje, una capacidad de comunicar estos procesos de pensamiento más libre, y de manipulación de la lengua. Pero no siempre es fácil vehicularlos y manifestarlos. La función de este tipo de talleres es crear situaciones en las que

el alumno sienta la motivación de escribir y el placer de elaborar un mensaje original, que pueda gustar a uno o a varios lectores, y a él mismo, aunque no se vaya a publicar.

La función del profesor en este tipo de actividad didáctica no ha de ser dirigir ni dar instrucciones, sino proponer, sugerir e incentivar. Hay toda una serie de actitudes que el maestro debería mostrar y transmitir a los alumnos. En definitiva, se trata de alejarse de conceptos elitistas y restringidos del hecho literario. Por ejemplo, podemos escribir un texto aunque seamos conscientes de que su calidad literaria es discutible, o bien podemos escribir un cuento original que no sea totalmente nuevo, sino que parta de un cuento conocido.

Otra función importante del profesor es ayudar a los alumnos a valorar los aspectos positivos del resultado de su trabajo y a tomar conciencia de que la opinión de los demás puede llegar a ser incluso más favorable que la propia, porque a veces el grado de autoexigencia es excesivo y puede obstaculizar la producción propia. Muchos alumnos creen que no pueden escribir literatura, porque es algo destinado a unos pocos elegidos, los que lo hacen muy bien.

Gianni Rodari propone actividades de este tipo desde los primeros niveles educativos. Sus libros *Cuentos por teléfono, Cuentos escritos a máquina* y *Gramática de la fantasía,* entre otros, dan muestras de textos sencillos pero altamente creativos.

A continuación exponemos, a grandes rasgos, algunas propuestas que pueden ser útiles para organizar actividades de creación en el aula. Se pueden realizar individualmente o en grupo. La mayoría de estas actividades parten de la determinación de pautas; la experiencia nos dice que partir de cero es demasiado difícil y desorientador. A medida que los alumnos desarrollen estrategias, estas pautas o técnicas de conducción del proceso de creación pueden matizarse y reducirse.

1. El alumno tiene que continuar una historia corta a partir de tres o cuatro líneas que representan el principio. Generalmente, en estas primeras líneas ya quedan especificados aspectos como el punto de vista del narrador y el tiempo verbal de la acción.
2. Una versión de la anterior pero al revés. Hay que escribir una narración corta a partir del final o desenlace de la situación.
3. Completar un diálogo a partir de las intervenciones de uno de los interlocutores.
4. Escribir un texto a partir de una docena de palabras extraídas de otro texto, respetando el orden de aparición.
5. Escribir una narración a partir de un poema corto.

6. Reescribir un poema cambiando, por ejemplo, todos los adjetivos por otros de significado opuesto.
7. Completar un cuento corto de autor del que se han eliminado fragmentos importantes.
8. Cada miembro del grupo empieza un texto narrativo de temática y argumento libres. Cada cinco minutos, cada uno pasa su escrito al compañero de al lado. Se trata de continuar la narración hasta que hayan participado en ella todos los miembros del taller. Finalizada esta tarea, cada uno se queda con el texto que tiene en las manos para acabar la historia y homogeneizar el texto.
9. Dar vida a un objeto cualquiera y escribir sus pensamientos o su biografía.
10. Escribir un diálogo imaginario entre dos objetos que tienen alguna relación (una taza y una cafetera, un reloj y una torre, un cuchillo y un tenedor, etc.).
11. Escribir los bocadillos de un cómic sin texto.
12. Escribir todo lo que nos sugiere un elemento de la naturaleza y después escribir un texto que sea un discurso suyo o un diálogo con el elemento descrito por otro compañero.
13. Versionar un cuento tradicional. Por ejemplo, cambiar alguno de los pasos en un cuento encadenado; imaginar que Blancanieves es una chica feminista que no tiene la más mínima intención de limpiar y cocinar para los enanitos; imaginar que el Lobo Feroz es vegetariano y solamente quiere hacerse amigo de Caperucita Roja, etc.
14. Inventar una noticia a partir de un titular absurdo.
15. Inventar una pequeña biografía a partir de una fotografía.
16. Escribir sobre un recuerdo de la infancia. Por ejemplo: *la primera vez que...*
17. Escribir una carta de despedida de la persona que acaba de cometer el robo del siglo.
18. Escribir una carta imaginaria de un personaje antiguo célebre a un personaje actual. Por ejemplo, Mozart escribe a un conjunto de rock; Leonardo da Vinci escribe a Mariscal, etc.; o viceversa.
19. Crear anuncios publicitarios para nuevos productos, totalmente absurdos o inútiles.
20. Escribir una declaración de principios de un nuevo partido, secta o colectivo, o del club de consumidores de caramelos de menta.

Etc.

Y estas actividades son solamente algunos ejemplos, unas ideas que pueden llevarnos fácilmente a otras. La dinámica, el tiempo y el proceso de corrección dependen de varios criterios, como el nivel de los alumnos, el objetivo concreto de la actividad, etc. y de otros factores ya apuntados en el capítulo 6.5. "Expresión escrita". De todos modos, en los talleres de creación literaria es especialmente importante que todos los participantes puedan leer o escuchar los textos de sus compañeros. De esta manera se vehicula gran parte del placer de la actividad, al tiempo que se incita al grupo a intervenir en la valoración de los escritos.

Por otra parte, no hay que limitar el taller de Literatura a la expresión escrita. Muchas actividades pueden realizarse a partir de la comprensión y la expresión orales.

Es interesante que los textos no se queden entre las paredes del aula o en las carpetas de los asistentes al taller. Se puede ayudar a los alumnos a buscar una proyección externa de los textos de los que estén más satisfechos: organizar un concurso literario en el centro, publicarlos en el boletín escolar o local, presentarlos a concursos literarios locales, participar en alguna exposición o lectura de textos en el centro, etc.

Para más información sobre los talleres literarios, consultar Sánchez Enciso y Rincón (1985 y 1987), y Alcoverro (1993). Para ideas sobre actividades, consultar Alvarado *et al.* (1981), Badia *et al.* (1985), Alegre (1991), Sunyol (1992), Guerrero Ruiz y López Valero (1993), o las propuestas específicas de Sánchez Enciso y Rincón para cada género literario.

La evaluación

Plantearse la evaluación de las tareas realizadas dentro y fuera de la clase de Literatura supone tener en cuenta los objetivos reales y el enfoque del área. Las pruebas objetivas de contenidos no tienen suficiente validez para evaluar el nivel de competencia literaria de los alumnos o, en cualquier caso, lo hacen de modo parcial. Las actividades de evaluación tienen que ser tan globales y estar tan relacionadas con la comprensión, el análisis y la interpretación de textos como sea posible.

Tanto en la lectura de fragmentos en clase como de libros enteros fuera del aula, el alumno tiene que ser capaz de ir más allá de la simple comprensión y alcanzar niveles de interpretación y valoración. Por consiguiente, las cuestiones que planteen un trabajo de evaluación

asociado a una lectura no solamente tienen que referirse a aspectos de detalle, sino de toda la globalidad de la obra, y tienen que dar al alumno la posibilidad de expresar su relación con la obra como lector.

Las ideas apuntadas para proponer trabajos sobre lecturas pueden ser útiles si se conducen hacia la evaluación. Incluso las que parecen más libres y creativas a menudo permiten apreciar si un alumno se ha adentrado lo suficiente y de manera adecuada en una obra. Además, nos permiten evaluar la habilidad de la expresión escrita, comprendida también en lo que entendemos como competencia literaria.

Por todo lo expuesto, sea cual sea el trabajo de evaluación que ha de realizar el alumno, debería incluir cuestiones y tareas más interpretativas, en las que se pide al alumno que opine, que valore, que relacione elementos de la obra literaria con su realidad personal y su conocimiento del mundo. Y todo esto no solamente en lo que respecta a elementos concretos y específicos, de partes o momentos de la obra, sino también, y sobre todo, de la obra completa, entendida como realidad global.

Para leer más

SÁNCHEZ ENCISO, Juan; RINCÓN, Francisco. *Enseñar literatura: certezas e incertidumbres para un cambio.* Barcelona. Laia. 1987.
Reflexiones y prácticas sobre la literatura de los promotores del taller literario.

COLOMER, Teresa. "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria". En: *Comunicación, lenguaje y educación,* núm. 9, p. 21-31. 1991.
Un artículo crítico e innovador.

8.5. Medios de comunicación

Introducción

La importancia de los medios de comunicación —en adelante MC— en la sociedad actual es tan decisiva que podemos decir que regulan el progreso y los acontecimientos mundiales. Los avances tecnológicos han hecho posible la comunicación a gran escala y a velocidades vertiginosas.

Podemos pensar que la divulgación de cualquier acontecimiento determina su propia realidad. Si algún hecho se mantiene oculto o no llega a divulgarse nunca, es como si no hubiera sucedido jamás. Y si, al contrario, alguna cosa no ha pasado o no es cierta pero se divulga por los MC, produce los mismos efectos que si hubiera ocurrido de veras.

Un ejemplo de ello es una anécdota muy conocida: en el año 1938, Orson Welles adaptó *La guerra de los mundos* de H.G. Wells en forma de guión radiofónico, y lo hizo con tal realismo que la noticia de una invasión extraterrestre desencadenó el pánico colectivo y colapsó las vías de salida de la ciudad. Más recientemente, nosotros mismos hemos sido testigos de imágenes falsas y descontextualizadas sobre la guerra del Golfo Pérsico.

La información y la comunicación juegan un papel decisivo en el mantenimiento del orden mundial y en el progreso de la humanidad. El equilibrio mundial, el poder de las grandes potencias o la dependencia de países menos influyentes se vehiculan y se materializan a través del dominio de los grandes espacios de comunicación.

Los actuales MC de masas no se limitan a informar o establecer contactos entre realidades lejanas, sino que también convencen,

culturizan y aculturizan, de forma explícita, implícita y subliminal. La difusión mundial de modelos de vida, de valores, de conductas, etc. permiten, por ejemplo, la extensión de la sociedad de consumo y de la hegemonía de algunos estados. Los MC son, por lo tanto, recursos de poder. Además, hay que tener en cuenta que la información es un producto de consumo más: se compra, se vende y mueve una parte muy importante de la economía a escala mundial.

Los MC son un espacio y un motor de poder a escala internacional. Por lo tanto, los espacios de comunicación mundial también serán el espacio al que deberán acceder los avances sociales, los conflictos, las opiniones críticas y renovadoras, y también las lenguas, los países y las comunidades que quieran hacerse con un lugar en el mundo, mantener unos signos de identidad y no desaparecer como realidad cultural. Conocer los MC, entenderlos y participar en ellos es un requisito imprescindible para el desarrollo, la supervivencia y la modernización de los pueblos.

Del mismo modo, el individuo se encuentra indefenso ante el poder de los grandes MC, que por un lado informan y forman, pero por otro le transmiten modelos culturales masificados, lo despersonalizan y, al mismo tiempo, intentan instruirle sobre cómo debe organizar su vida, en qué debe gastar su dinero y a qué debe dedicar su tiempo libre. Vale la pena recordar una famosa y crítica frase de Noam Chomsky: *"La propaganda es a la democracia lo que la represión es a la dictadura."*

Sólo mediante una actitud crítica y selectiva podremos poner a nuestro servicio las funciones de los MC. Esta actitud crítica y selectiva se configura desde los primeros años de enseñanza. La escuela tiene que colaborar en la preparación indispensable de niños y jóvenes para vivir en el mundo presente y futuro, donde la información, la comunicación y la tecnología son cada día más importantes.

Enseñanza y tiempo libre

Los MC actuales no sólo han desplazado a los mensajeros que llevaban las noticias a pie o a los juglares que actuaban de pueblo en pueblo. También han cambiado radicalmente los hábitos y las actividades de ocio de las personas y, por lo tanto, los tipos de transmisión cultural.

Los niños y niñas de antaño escuchaban historias de sus abuelos, salían a la calle a jugar con otros niños, se divertían con juegos

tradicionales, cantaban canciones que habían aprendido de los mayores, sabían cuentos, chistes y leyendas, y cuando ya sabían leer, leían cuentos y libros infantiles. En muchas sociedades de los llamados países subdesarrollados aún es así.

En nuestra sociedad, los niños y las niñas pasan la mayor parte de su tiempo libre viendo la televisión o escuchando música. Los MC han invadido el tiempo libre de jóvenes y mayores, y han llegado a todas las clases sociales. Gran parte de la cultura popular oral y escrita se perderá o se transformará totalmente. La escuela no puede ignorar esta realidad.

También debemos tener en cuenta otro fenómeno relacionado con el aprendizaje: el papel del receptor de los MC. Marshall McLuhan (1985. Ver también Carpenter y McLuhan 1960, y Bourdin 1973) elaboró en Norteamérica un estudio crítico sobre la comprensión de los MC actuales y, refiriéndose a la televisión, postuló que podía llegarse al extremo de que sólo informara al inconsciente, en lugar de estimular el intelecto. ¿Qué consecuencias a largo plazo podría tener el hecho de recibir la información sólo por televisión?

La tecnología ha hecho que la oferta de medios auditivos y visuales sea cada vez más amplia y diversa; de una manera fácil y cómoda nos llegan informaciones, programas de ocio, publicidad, películas, etc. Recibimos y consumimos los medios audiovisuales a pesar de que mantengamos actitudes mucho más relajadas y pasivas: los podemos recibir acompañados de amigos, nos atraen y nos divierten. La cultura escrita, como comunicación y como ocio, pierde importancia ante la fuerza de la imagen y el sonido.

La actitud, las habilidades y el esfuerzo que representaba recibir todas las informaciones a través de medios escritos (factor en el que se ha basado la educación hasta hace pocos años) se ha visto reducido por la proliferación de los medios audiovisuales. Los medios escritos requieren un esfuerzo mayor por parte del receptor: atención, concentración, un cierto grado de silencio y de soledad, etc.

Muchos maestros se quejan de las consecuencias de esta situación: los alumnos no leen, no estudian, no se esfuerzan. Se pasan el día delante del televisor o escuchando música. Incluso van por la calle y llegan a clase con los auriculares puestos. ¿Qué podemos hacer?

En otros capítulos hemos comentado que la escuela no tiene el monopolio de la educación de las nuevas generaciones: esta misión tiene que ser compartida por la familia, las instituciones, la comunidad y, en la sociedad actual, los MC, que también deben ser medios

educacionales. Mucha gente ha aprendido más a través de periódicos, revistas, cine, radio y televisión que en la misma escuela. Lluch (1989) analiza en profundidad la programación televisiva infantil y lo que los pequeños telespectadores aprenden de ella.

Este fenómeno nos puede llevar a reconsiderar algunos elementos de la educación. Si somos realmente conscientes de la cantidad de horas que nuestros alumnos pasan delante del televisor, del ordenador o escuchando música, en vez de lamentarnos de esta situación, tendremos que buscar buenos aliados y nuevas tácticas. Intentar que los jóvenes vean menos la televisión, por decreto, es una batalla perdida, pero podemos hacer que aprendan viendo la televisión y que se interesen por otros medios.

Nos preocupamos mucho de que los alumnos aprendan a interpretar un escrito o de que sepan analizar una oración, y resulta que ellos pasan mucho más tiempo viendo televisión que leyendo libros. ¿No tendríamos que preocuparnos también de enseñarles a leer imágenes, a interpretar películas, a ser críticos con los programas de radio y televisión, además de trabajar aspectos más tradicionales?

Debemos asumir esta realidad y aprovechar las MC en nuestros objetivos de enseñanza. Por una parte, tendremos que utilizar como herramienta didáctica los medios con los que los alumnos estan más familiarizados, porque serán los recursos más motivadores; y, por otra, tendremos que buscar nuevas técnicas para animar a los alumnos en la búsqueda de información en medios escritos, el gusto por la lectura y el desarrollo de las habilidades receptivas con actitudes más activas y reflexivas.

Pero aún así es insuficiente. Hay que educar a los alumnos como receptores críticos y selectivos de los contenidos de los MC. Los niños y los jóvenes son seres absolutamente indefensos ante la publicidad agresiva y la transmisión de valores culturales y morales que se realiza a través de los medios de comunicación más masificados. Debemos darles herramientas para que usen, escojan, entiendan y critiquen los MC.

Existe una larga serie de actitudes para desarrollar: configurar los gustos, ser capaces de escoger qué se quiere ver u oír y qué no, cómo se puede distribuir el tiempo libre y el tiempo de trabajo, con qué grado de seriedad o credulidad se debe comprender cada programa y cada espacio, etc. El objetivo tendría que ser adquirir criterios, autonomía y una opinión propia ante los contenidos y los discursos ideológicos de los MC.

Los MC han permitido de una manera extraordinaria y efectiva que la enseñanza salga de las aulas y de los centros educativos. Gracias a la constatación de que los espacios de aprendizaje son múltiples y de que los centros educativos sólo llegan a un determinado sector social, algunas instituciones han puesto en práctica proyectos educativos a través de los MC.

La difusión de espacios comunicativos a través de la radio, la prensa o la televisión ha sido el único aprendizaje que han recibido muchos adultos de nuestro país, tan falto de sistemas de formación permanente; y también una ayuda para los aprendizajes de los sectores escolarizados.

En nuestro país los pioneros fueron algunos periódicos, que hace muchos años empezaron a publicar "lecciones" de idiomas, generalmente en forma de fichas. Eran espacios recortables que consiguieron una gran popularidad. También desde hace años, proyectos tan importantes como la Universidad a distancia tienen su principal apoyo en la difusión de espacios educativos a través de la radio.

La renovación de los métodos educativos conecta también con estas iniciativas: el libro y el profesor como únicas fuentes de información se revelaban como totalmente insuficientes. A principios de los años 60 los métodos audiovisuales revolucionaron el mundo de la educación y de otras áreas vinculadas, como por ejemplo las editoriales.

La enseñanza de la lengua es un claro ejemplo de este cambio: el alumno necesita soportes visuales, modelos orales distintos y variados, ejercicios de fonética, ejemplos de situaciones comunicativas, etc. Las clases de lengua se van llenando de aparatos (casetes, proyectores, vídeos); las aulas se amplian con nuevos espacios llamados "laboratorio de idiomas", "centros de autoaprendizaje *(self-access);* y los libros se llenan de fotos y dibujos. La tecnología al servicio de la enseñanza provocó inicialmente un cambio radical y tal vez desmesurado, que actualmente se enfoca de manera más prudente, programada y consciente.

En esta línea de utilización de la tecnología y de los MC se inscriben los métodos de enseñanza multimedia. Se trata de métodos que hacen uso de los soportes visuales y auditivos (vídeo, magnetófono) y al mismo tiempo hacen uso de los MC (prensa, radio y televisión). El Consejo de Europa, mediante el programa denominado *Lenguas Vivas,* ha promovido la creación y la difusión de métodos de este tipo de enseñanza de lenguas en diferentes países europeos. Son ejemplos de

este planteamiento multimedia los cursos de idiomas *Follow me*, en inglés, y *Digui, digui* (1984) en catalán, que se difundieron hace ya algunos años por televisiones, radios y periódicos estatales. Una persona que tuviera interés en aprender estos idiomas podía seguir las lecciones semanales que se emitían por los MC.

Para el propósito que nos ocupa en estas líneas, es importante distinguir entre MC y recursos tecnológicos. Los últimos constituyen un soporte técnico que facilita las actividades de aprendizaje y han sido comentados en los capítulos dedicados a las habilidades lingüísticas. Recursos como el vídeo, el magnetófono, el retroproyector o el ordenador nos permiten trasladar al aula materiales diversos de una manera rápida e interactiva.

En este capítulo nos dedicaremos especialmente a los MC de alcance social —prensa, radio, televisión— como recurso en ellos mismos, por sus contenidos lingüísticos o culturales, que pueden, obviamente, ser llevados al aula a través de los soportes tecnológicos citados anteriormente.

Para más información, ver Bartolomé (1989), Bartolomé y Sevillano (1991), y Martínez Abadía (1992).

Los MC en el currículum del área de Lengua

En los programas de la Reforma hay una mención especial a los MC, tanto cuando se hace referencia a la lengua oral como a la escrita, *por la frecuencia con la que se encuentran en la vida cotidiana y por la necesidad de saber hacer una lectura crítica y activa*. Además, los presenta como dinamizadores de las habilidades lingüísticas.

Éste es uno de los aspectos más renovadores del nuevo enfoque educativo. Uno de los objetivos generales de la enseñanza obligatoria es *identificar y valorar los MC sociales como grandes productores de mensajes verbales y no verbales, e interpretar críticamente su contenido en relación con los valores de la cultura propia*.

Las orientaciones didácticas también aconsejan aprovechar el grado de motivación que supone partir de los medios más cercanos al alumno para incidir al máximo en sus posibilidades educativas. Debemos tener en cuenta que muchos mensajes de los MC son pensados para adultos; para iniciar la preparación de los alumnos en la comprensión de estos mensajes habrá que valorar el grado su dificultad y empezar con textos más motivadores pensados para un público joven o infantil.

En otra de las menciones explícitas a los MC, los programas proponen realizar un trabajo global y acompañar las actividades de análisis de cada medio, siempre que sea posible, con su utilización real. Es necesario que comprensión y expresión sean actividades complementarias de un mismo proceso.

Los textos de los MC tienen relación directa o indirecta con la mayoría de los objetivos terminales del área de Lengua del actual currículum de la enseñanza obligatoria: por ejemplo, producir textos orales y escritos, expresar opiniones razonadas, participar en situaciones orales respetando las normas sociales, analizar y resumir textos, etc. Son muchos los objetivos que pueden trabajarse mediante actividades que tengan como material, ya sea como punto de partida o bien como objetivo, los textos y los diversos géneros de los MC.

Desde otro punto de vista, las temáticas de los textos de los MC abren toda una nueva perspectiva en los contenidos de las tareas educativas. Por un lado, están repletos de referentes culturales y, por otro, conectan al alumno directamente con la actualidad y el entorno. Los materiales didácticos convencionales son insuficientes para conseguir estos objetivos. Temas tan importantes como la ecología, el equilibrio mundial, los cambios políticos, el ocio, la actualidad profesional, el deporte, etc. han entrado en las aulas gracias al uso de los materiales y los contenidos que proporcionan los MC. De esta manera, no sólo se incrementa el bagaje cultural y el dominio lingüístico de los alumnos, sino que también se afianza su orientación vocacional.

Concretamente en el área de Lengua, hay que destacar otro aspecto decisivo de los MC como ayuda didáctica: son muestras de modelos lingüísticos. Los MC son un canal de transmisión y de enriquecimiento de la variedad estándar, ya que se dirigen a un público numeroso y heterogéneo, y porque sus soluciones lingüísticas llegan a ser generales de una manera casi espontánea. A pesar de todo, no podemos simplificar la cuestión pensando que los MC nos facilitan un solo modelo de lengua. Los distintos canales (radio, televisión y prensa, básicamente), la variedad de temáticas, de intenciones y de público necesitan y usan modelos de lengua variados. En otros apartados hemos comentado ampliamente la importancia de los modelos lingüísticos en la enseñanza (8.2 "Diversidad lingüística" y 8.3 "Sociolingüística").

Los MC nos permiten trabajar en la clase con una tipología variada de textos orales y escritos auténticos, que no han sido creados especialmente para la enseñanza; es decir, son ejemplos de comunicación real. Deberemos adaptar la selección que hagamos a la edad, a las necesidades lingüísticas de los alumnos y a los objetivos educativos.

Los objetivos didácticos generales de la inclusión de los MC en la enseñanza, válidos para todos los medios, son que el alumno consiga:

- Utilizar los MC como fuente de información sobre la realidad y la actualidad.
- Interpretar y reelaborar la información procedente de los MC.
- Utilizar los MC como fuente de ocio y placer.
- Conocer las características técnicas generales de cada medio.
- Conocer las características lingüísticas de los textos que utilizan los MC.
- Desarrollar el espíritu crítico y selectivo ante la oferta y los contenidos de los MC.

Finalmente, hay que recordar que estos objetivos son también válidos para otras áreas de conocimiento. Los MC como objeto de estudio y de reflexión y como fuente de información no implican únicamente al área de lengua. De hecho, son una de las vías más efectivas para conseguir un enfoque interdisciplinario y rentabilizador de las tareas de aprendizaje. A título de ejemplo, los MC ofrecen:

- *Cálculo y matemática*: información económica, estadísticas, porcentajes, gráficos, datos numéricos, etc.
- *Geografía:* localización de las noticias, información visual sobre los países que se estudian en los libros, mapas, etc.
- *Ciencias sociales*: datos históricos, información sobre comunidades lejanas, población mundial, cambios políticos, información sobre el patrimonio artístico, museos, etc.
- *Ciencias naturales*: problemáticas del medio ambiente, reportajes sobre la vida de los animales, descubrimientos en medicina, etc.
- *Literatura*: artículos de opinión, crítica literaria y teatral, novedades, premios, películas basadas en obras literarias, etc.
- *Arte:* exposiciones, premios, últimas tendencias en diseño, críticas y reportajes, etc.
- *Tecnología*: avances técnicos, datos sobre nuevas construcciones, inventos, etc.

En resumen, los medios de comunicación incorporan nuevas técnicas y nuevos materiales en la enseñanza, que enriquecen su contenido y facilitan el aprendizaje. Permiten un uso práctico de las habilidades lingüísticas y proporcionan materiales de ayuda actualizados y motivadores.

Los MC como recurso didáctico

Podemos diferenciar cuatro grandes líneas de uso de los MC en el aula de lengua, según las actividades que desarrollen los alumnos:

a) *Como material lingüístico*
Los textos y fragmentos extraídos de los MC pueden ser el objetivo de determinadas actividades de comprensión, observación o análisis, que incidan especialmente en sus características textuales y lingüísticas. Se utilizan, pues, como ampliación de la muestra de textos que se trabaja en un curso de lengua.

b) *Como medios que hay que conocer y comprender*
Películas, programas, secciones, géneros, etc. pueden ser utilizados globalmente para analizar sus contenidos y las características que los definen como tales. Los materiales trabajados en este sentido deben permitir conocer también las características y el funcionamiento de cada medio. Pueden permitir, además, la práctica de la lengua receptiva y productiva: un film puede generar un fórum o el tema de un reportaje puede provocar un debate.
Aparte de esto, prácticamente todos los MC permiten las visitas organizadas de grupos y escolares. Es una oportunidad ineludible de ver los medios por dentro y los procesos de producción de periódicos, programas informativos, etc.

c) *Como espacios de participación*
Muchos espacios de la prensa, de la radio y de la televisión están abiertos a la participación de los receptores: cartas al director de una publicación, llamadas telefónicas, debates, concursos. Los miembros del grupo o el grupo en conjunto puede plantearse el hecho de participar, ficticia o auténticamente, y de preparar en clase su intervención.

d) *Como actividad de producción*
Es una vertiente productiva en la que los alumnos desarrollan la posibilidad de crear textos similares a los de los MC y susceptibles de pertenecer a ellos. Es decir, elaborar programas de radio, publicidad, videoclips, espots publicitarios, revistas escolares, etc. La creatividad potencial de los niños y de los jóvenes es enorme, y debemos darles la posibilidad de desarrollarla y ponerla en práctica.

Además, algunas actividades didácticas pueden interrelacionar los diversos medios. Comparar, por ejemplo, el trato diferente que radio, prensa y televisión dan a una misma noticia, puede ayudar a evaluar la función de cada uno de los medios.

En general, podemos decir que la función de la radio es ser la primera en "dar" la noticia; la de la televisión, mostrarla y acompañarla de documentos visuales; y la de la prensa, explicarla. Radio y televisión hacen un tratamiento más superficial que la prensa, que profundiza más por su misma función documental de letra impresa y por el carácter más extensivo que suele tener la información de un periódico. Además, la prensa ofrece también interpretación y opinión a partir de colaboraciones y comentaristas diversos.

Prensa

La importancia de la prensa en la enseñanza es decisiva. Por ejemplo, a menudo se utiliza como criterio definidor del nivel de alfabetización de un individuo (no comprender el funcionamiento y las informaciones de un periódico es síntoma de analfabetismo funcional) o de una comunidad (el índice de venta de prensa indica el nivel de alfabetización de la población).

Las experiencias didácticas realizadas con la prensa ya cuentan con una larga historia. Incluso se han realizado experiencias de alfabetización de adultos con la prensa como único material. La prensa es un medio económico, presente en todas las sociedades, que conecta al individuo con la realidad y la actualidad de su entorno. Permite una enseñanza activa, abierta y crítica.

En el ámbito de la cultura escrita, la prensa es la fuente de información más dinámica y actualizada (más que un informe o un libro). La prensa en el aula aporta estas características: gran parte de sus contenidos son acontecimientos recientes o simultáneos; además, conectan al alumno con su entorno, sobre todo si se trabaja con la prensa local. Por lo tanto, fomenta la integración y la participación socioculturales.

Podemos distinguir varios tipos de prensa según su objetivo y su público:

- *Prensa infantil*: revistas pensadas para el público más joven y en las que el soporte gráfico constituye una parte importante. Incorporan elementos gráficos atractivos (dibujos, cómics, fotografías) y temáticas motivadoras. Son un buen recurso para iniciar el contacto con los medios escritos y el fomento del hábito de la lectura de la prensa, ya que el lenguaje de la prensa general no es el más adecuado para los niños.
- *Prensa general*: de ámbito nacional, comarcal o local; de periodicidad diaria, semanal o mensual; de temática general y pensada

para un público heterogéneo. Presentan una estructura, un lenguaje y unos contenidos más complejos que los anteriores.

- *Prensa sectorial y especializada*: de asociaciones, gremios, agrupaciones, profesionales, deportivas, de alguna temática o área de conocimiento. Esta prensa es muy indicada para usarla como fuente de información, sobre todo desde el punto de vista de aprendizajes interdisciplinarios. Presentan siempre un nivel de profundización más elevado respecto de algunas temáticas específicas o de alguna problemática social. Por ejemplo, leer una revista de arte, de historia, de la asociación de vecinos, del gremio de pasteleros, etc.

La prensa general diaria es la que ofrece más posibilidades de aprovechamiento didáctico y lingüístico. Es un recurso inagotable por la variedad de materiales y temáticas que ofrece. Las posibilidades van desde encargar a los alumnos que un día determinado compren el periódico y lo lleven al aula para analizarlo globalmente: estructura, lenguaje, géneros, tipos de letra, secciones, etc., hasta el trabajo intensivo a partir de un fragmento seleccionado previamente.

Algunos periódicos de nuestro país ofrecen una página o un suplemento dedicado a la educación, en la que los maestros podemos encontrar noticias de actualidad relacionadas con nuestra profesión, información sobre innovación pedagógica y sugerencias de trabajo.

Podemos referenciar dos grandes tipos de material que proporciona el periódico: de *actualidad* y *atemporal*. El aprovechamiento didáctico de cada uno varía porque las temáticas de unos materiales son más previsibles que las de los otros. Las noticias de actualidad aportan información nueva: no podemos prever cual será la portada en los periódicos de mañana. En cambio, las secciones fijas de cada periódico permiten prever los contenidos que apareceran en él y, por lo tanto, pueden ser programadas con antelación.

MATERIAL DE ACTUALIDAD	MATERIAL ATEMPORAL
actual, simultáneo, efímero	previsible, estable, de consulta
Ej.:	Ej.:
editorial	meteorología
críticas	cartelera
noticias	anuncios
reportajes	servicios públicos
última hora	pasatiempos
...	...

El conocimiento del medio como tal es un objetivo a cumplir en la escuela para fomentar en los alumnos el hábito de leer la prensa. La aproximación al diario puede empezar con un análisis más superficial (secciones, titulares, estructura) y continuar con otro más detallado y profundo (lecturas comparadas, valoración de las fuentes de información, lenguaje, precisión, etc.). A continuación especificamos algunos objetivos educativos en relación a la prensa, que se deberían conseguir progresivamente a lo largo de las diversas etapas de la enseñanza:

- Distinguir las diversas secciones de un diario: nacional, internacional, economía, cultura, espectáculos, deportes, anuncios, pasatiempos, etc.
- Identificar diferentes géneros en un periódico: editorial, artículos, crónicas, notícia de agencia, críticas, etc.
- Distinguir las partes de una noticia: título, subtítulo, cuerpo, foto, cabecera, progresión temática, etc.
- Distinguir entre información y opinión, o entre datos objetivos y subjetivos.
- Comprender la función de la estructura de una noticia y del diario en general.
- Utilizar el diario como fuente de información y como documento escrito.
- Elaborar textos para participar en las secciones abiertas a los lectores.
- Participar en la confección de un periódico o revista escolar.

También debemos tener en cuenta la posibilidad de participación en las páginas de un periódico. Prácticamente todas las publicaciones periódicas hacen una oferta de diálogo y réplica a los lectores. La motivación para los alumnos puede darse en dos sentidos: alguna de las cartas les provoca desacuerdo o aprobación y puede ser motivo de una respuesta, o bien alguna problemática les afecta directamente y les puede motivar a enviar un escrito. Para los alumnos es emocionante ver su nombre impreso en un periódico y pensar que llega a miles de lugares, sin contar con la satisfacción personal que puede producir colaborar en denunciar o solucionar alguna cuestión concreta.

Confeccionar una publicación en el centro, con un formato sencillo pero digno, es también una actividad que no ofrece grandes complicaciones y que, en cambio, es muy rentable en aprendizajes. El mero hecho de iniciar un proyecto en equipo, organizarse y llegar a un resultado es una experiencia altamente educativa. Además de desa-

rrollar las habilidades escritas, es un trabajo de carácter interdisciplinario, fomenta la participación de un gran número de alumnos y consigue fácilmente una proyección externa. Numerosas escuelas y centros disponen ya de esta pequeña y útil herramienta.

De los tres grandes MC, la prensa es la que cuenta con más experiencias de aplicación en la enseñanza. Existe una amplia bibliografía sobre su utilización en el currículum escolar (Vioque 1984, Bartolomé 1983, *El periódico* 1981, Macià 1986), sobre experiencias de utilización de la prensa como recurso y objeto de estudio en la escuela (Morilla y Martínez 1981, Rotger y Roque 1982, Guillamet 1988), otras están centradas especialmente en la habilidad de la lectura (Cheyney 1982); y también tratan sobre la confección de prensa escolar (Guillamet 1988, Gonnet 1984, García Novell 1986).

Radio

El proceso de elaboración de las informaciones y de otros contenidos que se emiten radiofónicamente se parece al de la prensa. La actualidad del entorno llega al público a una gran velocidad.

Pero la característica de la radio como medio no sólo es esta inmediatez de transmisión de la actualidad, sino la estrecha vinculación que se establece con el oyente. La radio ha generado un lenguaje propio que se acerca a los receptores de una manera muy individualizada, casi intimista en algunos programas. Es una característica de la comunicación oral: la simultaneidad y la interacción del emisor y del receptor. Por estos motivos, porque el aparato de radio es portátil y porque se puede escuchar la radio mientras se realizan otras tareas, se dice que es el medio de comunicación que más acompaña.

La radio ofrece la gran oportunidad de tener contacto con la lengua oral más allá de las conversaciones coloquiales o de las interacciones en la clase, y ha desarrollado situaciones con niveles de formalidad muy diversos. Ofrece, por lo tanto, modelos de lengua oral variados según el público al que se dirige o el objetivo de cada programa. Es importante hacer llegar a los alumnos, de manera simultánea o previamente grabados, mensajes orales variados. Tradicionalmente las fuentes de la enseñanza siempre han sido escritas y, en general, hay falta de modelos de lengua oral.

Respecto al conocimiento de la radio como medio, hay que tener en cuenta la aportación de otras áreas del currículum como la física o la tecnología, que ayudarán al alumno a comprender cómo se produce técnicamente la transmisión de las ondas. Pero también es muy im-

portante aprovechar la oportunidad de visitar una emisora de radio, ver cómo se emiten los programas *in situ*, y conocer a quienes poseen las voces que nos llegan a través del receptor.

Desde un punto de vista de contenidos y de lenguaje, hay que tener en cuenta principalmente los siguientes objetivos:

- Comprender las características generales de la lengua oral formal.
- Distinguir los diversos tipos de programas radiofónicos: noticiarios, debates, entrevistas, musicales, géneros mixtos (magazines), programas de participación, concursos, etc.
- Distinguir las diversas modalidades de lenguaje según el género: coloquial, medianamente formal, formal, etc.; y la alternancia de variedades dialectales locales o más estándar que implica esta gradación de registros determinada por el tema, la intención y el público del espacio radiofónico, y el hecho de que sean en directo (más espontáneos) o grabados previamente (más elaborados).

La radio es, sin duda, el medio de comunicación que genera más participación ciudadana. ¿Quién no ha llamado alguna vez a la radio para votar por una canción, para participar en un concurso o para expresar una opinión? En clase se pueden escuchar estos programas y preparar posibles intervenciones de los alumnos. Esta iniciativa incluso puede ir más allá de la simple llamada telefónica. Hay espacios en los que los jóvenes pueden participar como concursantes o ser objeto de una entrevista.

Elaborar programas de radio de géneros diversos en el aula (informativos, musicales, publicidad, entrevistas, debates, etc.) es extremadamente fácil. Hay ideas que entusiasman mucho a los alumnos: presentar el disco que más les gusta, un informativo de actualidad musical (¡es sorprendente ver cuánto saben!), entrevistar a su cantante preferido, organizar un debate, realizar cuñas publicitarias o montar un informativo con los últimos chismorreos del centro.

Podemos utilizar el magnetófono y simular una emisora dentro del aula, y evidentemente sería ideal disponer de una pequeña central emisora para todo el centro en las horas de recreo. También podemos aprovechar la oportunidad que ofrecen algunas radios locales, sobre todo las emisoras municipales, que se abren a las entidades de su entorno. En algunos casos incluso es posible que los centros de enseñanza se hagan responsables de un espacio semanal de programación,

con todo lo que ello significa de trabajo sistemático, de participación y de responsabilidad para el grupo de alumnos que se encarga de ello.

Para más información, consultar Río Aparicio (1990) y Bartolomé y Sevillano (1991).

Televisión

Hoy en día la televisión, como medio de comunicación de masas, ha llegado a ser el principal centro de atención y de configuración de la opinión pública. La televisión ha cambiado la vida cotidiana de todos los hogares. Es el medio de información con más receptores y el recurso publicitario más efectivo.

Si es cierta la frase que afirma que una imagen vale más que mil palabras, la televisión es una ventana abierta al mundo por la que todos podemos mirar de una manera fácil y cómoda y que, en principio, nos permite recibir datos documentados sobre un lugar o un acontecimiento. Es la única fuente de información que tienen muchas personas.

La televisión también ha sido objeto de muchas críticas: la imagen atrae y obceca; su influencia social no siempre es enriquecedora. Los educadores se muestran a menudo alarmados por la influencia de la televisión en los alumnos. Es conveniente hacer una reflexión diacrónica sobre esta cuestión.

En los años 60 la televisión se introdujo en los hogares, iniciándose así una nueva era. Rápidamente este aparato consiguió un papel protagonista: los muebles de la sala de estar o del comedor se disponían alrededor del televisor como centro de atención. Al haber sólo una o dos cadenas, la pregunta era: ¿Qué hacen hoy? Y lo veíamos tanto si nos apetecía como si no, porque nos atraían las imágenes y porque parecía que había pocas cosas más interesantes para hacer.

Pero actualmente podemos decir que este papel protagonista y determinante de la televisión como foco de entretenimiento familiar se ha acabado. La oferta televisiva se ha multiplicado: el horario se ha ampliado y hay muchas cadenas con programaciones variadas. Los canales de televisión compiten entre ellos; ya no es válido pensar sólo en el denominador común del gran público, hay que ofrecer espacios selectivos para grupos de edades y de intereses distintos. Hay canales sólo de noticias, otros básicamente musicales, podemos ver televisiones extranjeras, etc.

La aparición del mando a distancia supuso un nuevo instrumento de poder en el seno de la familia y la lucha se ha solucionado, en

muchas ocasiones, con más de un aparato en casa. La familia se ha separado para ver la televisión, cada cual según sus gustos. Podemos cambiar de programa sin levantarnos del sofá. No hace falta ver un programa o una película a la misma hora en que se emite: podemos grabarlo en vídeo. La pantalla de televisión sirve también para ver nuestras filmaciones de vacaciones o para jugar con juegos electrónicos. Y gracias a los avances de la telemática la oferta se irá diversificando mucho más. Cada vez más podremos decir que, en lugar de ver la televisión, podemos usarla.

Como recurso didáctico, estos avances abren muchas posibilidades de actividades en clase: nos permiten trasladar al aula programas, noticias, películas, obras de teatro, etc. de una manera cómoda y económica, e incluso elaborar nuestras propias filmaciones. El vídeo nos permite valorar globalmente un programa o bien hacer un análisis detallado, porque podemos parar la imagen, hacerla retroceder, repetirla. Consultar el apartado de vídeo (pág. 116) sobre el aprovechamiento didáctico y las técnicas para explotar el material visual.

Los objetivos específicos relacionados con los contenidos y el lenguaje televisivo tendrían que ser:

- Identificar la función de la imagen como soporte de la información. Educar la lectura de la imagen: primer plano, segundo, fondo, etc.
- Distinguir los diversos géneros de programas televisivos: noticiarios, reportajes monográficos, documentales, de debate, dramáticos, cinematográficos, musicales, infantiles, espectáculos, concursos, etc.
- Distinguir los diversos registros lingüísticos empleados según la temática, la función y el público de cada programa.
- Descubrir el sentido implícito y explícito de los mensajes publicitarios.
- Aprender a seleccionar los programas útiles o interesantes.
- Desarrollar una actitud crítica y analítica ante la avalancha de programas.

Para que los alumnos conozcan el funcionamiento y las características del medio, también tenemos la posibilidad de ver por dentro, como visita escolar organizada, los estudios donde se produce la mayor parte de la programación. También es una idea muy interesante para los alumnos el hecho de participar como público en el plató. Hay muchos programas que lo permiten, especialmente espectáculos

y concursos (más de una vez se han programado concursos relacionados con el mundo académico). No sólo les resulta emocionante que sus amigos y familiares los vean por televisión, sino que aprenden el funcionamiento de una grabación o de un programa directo, los problemas técnicos, las funciones de cada uno de los responsables, etc.

También puede existir la posibilidad de llevar la televisión al centro. Si la escuela está situada en un barrio o en un pueblo donde se haya organizado una televisión libre o local, se puede contactar con ella cuando en el centro se realice alguna fiesta o algún acto cultural destacado. Seguro que no pondrán ningún inconveniente en grabar algunas imágenes y en informaros de la hora aproximada de emisión. Cuando esto ocurre, supone una revolución total en el centro y en las casas de los alumnos.

La publicidad televisiva se merece una atención especial. Tal como hemos dicho anteriormente, la televisión se ha revelado como el medio publicitario más efectivo. Esto nos hace pensar, sin olvidar este aspecto en radio ni prensa, que las actividades de análisis de textos publicitarios procedentes de televisión pueden ser útiles y sugerentes. La publicidad televisiva utiliza todos los soportes posibles: texto, voz, música, imagen, movimiento, colores, etc.

Los textos publicitarios son una buena muestra de la función connotativa del lenguaje, a veces subliminal y acompañada de recursos estilísticos de gran impacto. Las imágenes, algunas con técnicas muy cuidadas, suelen ser ejemplos de las últimas tendencias artísticas y de diseño. También tenemos que facilitar la comprensión profunda de las repercusiones de los mensajes publicitarios: la transmisión de modelos de conducta, la utilización de la imagen femenina o de los niños con ciertas implicaciones ideológicas, el uso descontextualizado de piezas musicales clásicas y modernas, etc. Hay que educar a los alumnos como consumidores y como personas para que adquieran capacidad de crítica y de autonomía ante el impacto constante de la publicidad.

Una actividad como el análisis de una película nos puede permitir relacionar prensa y cine. El periódico nos puede facilitar la programación, la ficha técnica de una película, la síntesis y la crítica. Todos estos textos no sólo serán un soporte para la comprensión del film, sino que también serán una excusa para organizar posteriormente actividades de expresión escrita relacionadas con la película.

Una última actividad interesante como proyecto de grupo es elaborar videoclips o pequeños cortos en vídeo. El proceso se inicia desde la redacción de un guión, la preparación del texto (si es necesario) y

el *story board* (dibujo de cada plano); incluye la elección de los actores-personajes, de los escenarios, del vestuario; los ensayos, la filmación y el montaje, y acaba, naturalmente, con la emoción de una proyección pública. A veces, los profesores no nos atrevemos a hacer una actividad de este tipo; nos sentimos inseguros porque nos parece que no dominan la técnica del vídeo. Pero la realidad es otra, ya que los aparatos y los productos para hacer una pequeña filmación se han hecho más asequibles y sencillos de manejar en los últimos años. No debe sorprendernos que ellos mismos sean los que nos enseñen cómo funciona la cámara de vídeo o cómo se hace el montaje de un clip a partir de diversas grabaciones, e incluso cómo aplicar las herramientas informáticas a la filmación.

Además de buena disposición para recibir grupos escolares, las televisiones públicas tienen archivos de imágenes con servicio de copia abierto al público y a las escuelas. Esto supone una fuente de documentos valiosísima: pueden facilitar a las escuelas imágenes para reforzar su actividad docente. Se pueden solicitar programas enteros o imágenes concretas a su banco de datos, siempre que sean de producción propia.

Para más información, consultar Soler 1991, Martínez Abadía 1992, y Ferrés (en prensa).

Para leer más

BARTOLOMÉ CRESPO, Donaciano; SEVILLANO GARCÍA, Mª Luisa. *Enseñanza-aprendizaje con los medios de comunicación en la reforma*. Madrid. Ed. Sanz y Torres, 1991.
Visión de conjunto sobre el papel que deben desarrollar los medios de comunicación en el currículum (con referencia especial a radio y prensa). Incluye propuestas de objetivos y contenidos, ejemplos de materiales y una miscelánea variada de documentos.

GUILLAMET, Jaume. *Conocer la prensa. Introducción a su uso en la escuela*. Barcelona. Gustavo Gili. 1988.
De la función y la estructura del medio a su aprovechamiento escolar.

FERRÉS, Joan. (En prensa) *Television y educación*. Barcelona. Paidós.
Manual completo con claves para comprender el medio, pautas para aprender a usarlo en el hogar y en la escuela, y sugerencias de análisis para integrarlo en la educación.

8.6. Cultura

Introducción

El término *cultura* es muy difícil de definir, pero tiene principalmente dos usos: uno se refiere al bagaje cultural de un individuo; otro, al patrimonio de una comunidad determinada. Indudablemente la enseñanza tiene como función aumentar el nivel y el bagaje cultural de la persona, pero su función en el sentido más social no es menos importante.

La clase de lengua es un lugar privilegiado para la trasmisión de la cultura de un pueblo: el conjunto de tradiciones (literarias, histórico-sociales, científicas y de formas de vida) de una sociedad y de toda la humanidad. Según el sociólogo Guy Rocher, del Canadá francés, (citado por Marí, 1985), *cultura es un conjunto ligado de maneras de pensar, de sentir y de actuar más o menos formalizadas que, aprendidas y compartidas por una pluralidad de personas, sirven, de una manera a la vez objetiva y simbólica, para constituir estas personas en una comunidad particular y distinta.*

Por consiguiente, la cultura permite la adaptación del ser humano al entorno, al medio en el que vive. Para comunicarse en castellano, por ejemplo, es necesario adquirir un cierto saber cultural, compartir o comprender unos ciertos signos comunes en la comunidad lingüística castellana. La competencia lingüística se complementa nuevamente con otra competencia que la engloba, la competencia cultural. La lengua es también un vehículo cultural.

Un curso de lengua no es únicamente el marco apropiado para recibir información sobre la cultura de la comunidad lingüística que

usa la lengua objeto de estudio, sino también un marco de creación y de participación activa en las actividades culturales del entorno. También es relevante la función integradora de este tipo de actividades dentro y fuera del aula. Tal y como se ha comentado en otros capítulos, uno de los objetivos de la enseñanza es favorecer el grado de participación social de los alumnos. La participación en la cultura de una sociedad es una faceta más de lo que se entiende por integración social y, al mismo tiempo, va configurando el modelo de ciudadano activo necesario para que una cultura evolucione.

En este sentido, también hay que tener en cuenta el tratamiento de la diversidad. Una comparación que puede ser muy útil es la siguiente. En tecnología, industria, informática o economía es siempre más fácil y más económico para la sociedad mundial tender a la uniformización, a la estandarización. De la misma manera que la declaración mundial de los derechos humanos supone un progreso, lo es también que podamos comprar un tornillo o un enchufe con un simple número de referencia, sin tener que llevar el aparato estropeado a la tienda. La sociedad está viviendo un proceso de cambios y transformaciones a todos los niveles, las generaciones actuales hemos visto como países que se habían mantenido muy alejados hablan de suprimir fronteras y de unificar mercados; tal vez muy pronto podremos comprar con la misma moneda en lugares muy distantes.

Al hablar de cultura, los planteamientos deben ser diametralmente diferentes: la diversidad de lenguas, de costumbres, de músicas, de comidas, de tradiciones, de manifestaciones artísticas... es siempre enriquecedora para la humanidad. Todos los pueblos del mundo tienen unas características que los hacen en estos aspectos diferentes de los pueblos que los rodean y más distintos, aún, de los que son más distantes. El patrimonio cultural de las naciones no puede valorarse por criterios cuantitativos ni de rentabilidad, tal como se hace con la relación monetaria o con la producción de cereales.

Es más, debemos entender que si el mundo de la tecnología, bien coordinado y estandarizado, hace más fácil la vida de las personas, todos tendremos más tiempo para dedicarnos al ocio y a la cultura, y también para conocer culturas totalmente diferentes de la nuestra. En ningún caso supondría una progreso para la humanidad una uniformización en poesía, cine, instrumentos o géneros musicales, gastronomía, pintura o escultura.

La enseñanza de la lengua tiene un papel especial en este sentido, desde la misma conceptualización del lenguaje humano, que es al mismo tiempo manifestación de la diversidad cultural y vehículo de

intercomunicación, de contacto entre las personas y las sociedades. De hecho, las actividades didácticas, al igual que la misma lengua, son también vehículo de transmisión de cultura.

Contenidos culturales

En principio, resulta difícil saber qué es y qué no es cultura en la enseñanza de lengua. Es poco ajustado —aunque muy práctico— diferenciar los contenidos sobre arte, historia, geografía, formas de vida, etc. de las habilidades lingüísticas. Son fenómenos muy relacionados entre sí: por ejemplo, el bagaje cultural de un alumno determina su nivel de comprensión de textos. Lo mismo sucede con las actitudes: el grado de participación en la vida cultural depende de los conocimientos culturales y del dominio de las habilidades lingüísticas. Para nosotros la información cultural, que está también vinculada a otras áreas de la enseñanza, tiene que reforzarse de una manera especial con un enfoque esmerado y objetivo de los componentes actitudinales.

Al leer el apartado anterior sobre la uniformización y diversidad es fácil pensar en fenómenos como las modas juveniles, la influencia de la publicidad, la gran comercialización de la música en inglés, o en la proliferación de hamburgueserías americanas en Europa. El imperialismo de ciertas culturas es evidente y responde a intereses eminentemente económicos. Parece que el imperialismo histórico colonial haya sido sustituido por este otro tipo de conquista. La influencia de la sociedad de consumo nos uniformiza y nos resta personalidad.

Ante esta inercia es necesario ayudar a los alumnos a ser críticos y analíticos, y a aportar una actitud de autoestima y de respeto, que podríamos llamar "ecológica" con la cultura. Una lengua minoritaria, un estado plurilingüe y pluricultural, cada forma distinta de cultura que haya generado una comunidad, son elementos enriquecedores que deben ser preservados de la destrucción, como si se tratase de las ballenas blancas o de las focas polares. Que todo el mundo cantase lo mismo, que todos comiéramos lo mismo y que todo el mundo viviese de la misma manera y pensase lo mismo sería el fin de la humanidad tal como la entendemos hoy.

Sin embargo, la cultura no es neutra, ni fija. Evoluciona con el paso del tiempo y varía en función de los grupos sociales y del nivel económico dentro de una misma comunidad. Si con actividades y

contenidos culturales —explícitos o implícitos— es posible favorecer el grado de interacción de los alumnos en su entorno inmediato, también se puede favorecer el desarrollo de una actitud crítica y selectiva de los modelos culturales más enriquecedores.

Evidentemente, el alumno tiene que ser capaz de situarse en puntos de vista distintos, de personas de otros lugares y de otros tiempos, y valorar las aportaciones de culturas diversas. En definitiva, hay que evitar al máximo los planteamientos etnocéntricos.

De la misma manera, también hay que huir de las concepciones elitistas de la cultura y abrir el aula a todas las manifestaciones culturales, incluidas las más populares y las más modernas. La música clásica y la poesía culta pueden convivir perfectamente con el rock y el cómic.

Incluir la cultura en la enseñanza de la lengua no es sólo explicar las costumbres de las personas que hablan una lengua. Era el caso de un método tradicional de enseñanza de inglés, que añadía información sobre los desayunos típicos ingleses o el origen de la costumbre de tomar té (en nuestro caso podríamos hablar de las tapas y de la paella). Estos aspectos anecdóticos revelan un enfoque de la cuestión decididamente folklórico, a menudo lleno de prejuicios y tópicos.

Para el diseño de objetivos didácticos de índole cultural, es más válido y amplio el concepto de *dinamización cultural*, que no solamente incluye informaciones culturales en la clase, sino que convierte al aula en un marco de actividad cultural y pretende la proyección externa y activa de los procedimientos y de las actitudes.

El currículum implícito

Los recursos didácticos, los libros, las actividades y también los programas de enseñanza, no son neutros. Es un hecho indiscutible que desde la misma selección de los contenidos —lo que se estudia y lo que no se debe estudiar— existen una serie de implicaciones ideológicas y éticas.

Es interesante aprovechar la oportunidad de observar algún libro de escuela perteneciente a nuestros padres o abuelos —de los que se llamaban "enciclopedia", ya que comprendían todas las asignaturas—, de las escuelas de la época del franquismo. Podemos horrorizarnos, o pensándolo mejor: podemos reírnos muchísimo. Eran libros muy odiados, tal vez por esta razón son difíciles de localizar actual-

mente. Allí la transmisión de valores morales, históricos y de ideas políticas era tan evidente que llegaban a utilizarse mentiras sin escrúpulos de ninguna clase.

La realidad actual, evidentemente, es muy diferente. En los materiales didácticos aparece una tendencia más clara hacia razonamientos científicos y puntos de vista más objetivos. Pero no debemos olvidar que nos falta perspectiva para analizar la realidad en la que estamos inmersos. En la enseñanza siempre existe un componente básico de transmisión de informaciones implícitas, de valores ideológicos, de modelos sociales y culturales.

Esta dimensión ética de la tarea de enseñanza-aprendizaje es el objeto de estudio de algunos pedagogos modernos, dedicados a estudiar y reflexionar sobre lo que ellos mismos llaman *currículum implícito* o *currículum oculto.*

Según palabras de Jurjo Torres 1989, pedagogo especializado en el tema del currículum oculto, los materiales de aprendizaje son productos políticos, ya que manifiestan y pretenden transmitir determinadas actitudes hacia el mundo. Transmiten de forma implícita ideas, teorías, prejuicios, etc. que en general coinciden con las concepciones ideológicas y políticas dominantes.

Al observar un libro de texto cualquiera, de cualquier materia, con una mentalidad crítica y analítica: ¿Qué visión da de la cultura? ¿Cuántas mujeres aparecen fotografiadas? ¿Cuántas personas de raza negra? Y si aparecen, ¿qué están haciendo?

Jurjo Torres ha establecido una tipología de libros de texto según este enfoque y ha determinado los siguientes grupos de libros:

- *Sexistas*: las mujeres no aparecen, o bien siempre desarrollan actividades tradicionalmente asignadas a las mujeres.
- *Clasistas*: transmiten valores de una determinada clase social e ignoran la existencia de clases menos favorecidas.
- *Racistas*: ignoran la existencia de varias razas y de minorías étnicas que a menudo tenemos muy cerca, como los gitanos. No aparecen en las fotografías, ni tampoco se explica nada sobre su manera de vivir, su cultura ni sus problemas.
- *Urbanos*: ignoran las realidades rurales o marineras, o si no lo hacen, las presentan a través de perspectivas desfiguradas, idealizadas o llenas de tópicos.
- *Centralistas*: no incluyen la diversidad nacional. Están hechos desde la capital y para la capital.

Los libros de lengua no son ninguna excepción. Si se sometieran a los ojos clínicos de los estudiosos del currículum oculto muchos de los libros que existen en el mercado, podrían clasificarse en alguno de los tipos expuestos anteriormente.

Por otra parte, la enseñanza de la lengua tiene un margen muy amplio de tratamiento de contenidos. Podemos, por ejemplo, decidir los temas al organizar un debate para practicar la lengua oral; podemos escoger los textos de lectura; podemos fomentar el intercambio y las relaciones personales dentro del grupo, o no. Cuando se toma una decisión de este tipo, que en principio tiene, aparentemente, un objetivo meramente académico o didáctico, sus consecuencias van más allá de facilitar el dominio de la lengua.

Hemos dividido los contenidos implícitos de los materiales de enseñanza de lengua en cuatro tipos: modelo de lengua, modelo de cultura, modelo de sociedad y modelos didácticos. Son cuatro ejes que se manifiestan de alguna manera a través de muchos detalles y que aparecen de manera ineludible.

Modelo de lengua

Muchos de los materiales existentes todavía son eminentemente gramaticales y presentan modelos siempre cultos y correctos en sus textos. El modelo de lengua de la enseñanza no puede ser un modelo único y absoluto: el preceptivo, correcto y digno de imitar. La enseñanza debe vehicular al máximo la diversidad de la lengua, y por lo tanto debe presentar manifestaciones muy variadas.

Tal y como se ha comentado en los capítulos dedicados a la diversidad sociolingüística, los ámbitos de uso de la lengua son diversos y las situaciones en las que un alumno se encontrará fuera de la escuela también lo son. La enseñanza tiene que proporcionarle elementos para que pueda seleccionar las estructuras lingüísticas necesarias para cada tipo de texto o de situación, y también criterios para seleccionar el modelo de lengua más adecuado en cada caso.

Que la escuela sea el entorno más adecuado para transmitir modelos de lengua correctos, modélicos, cuidados y literarios, no quiere decir que pueda prescindir de otras manifestaciones del idioma. Antes, en el ámbito educativo, se trabajaba casi exclusivamente con textos escritos y literarios. Hacerlo hoy en día, sería completamente obsoleto.

Nos parecen también erróneos ciertos planteamientos —afortunadamente minoritarios hoy en día— que mantenían que la escuela era la encargada de preservar el espíritu genuino de la lengua nacional y

de conservar una serie de vocabulario "que se está perdiendo". Nos detendremos un instante en esta cuestión del vocabulario.

Es cierto que el vocabulario de los jóvenes no es, en general, tan rico como se podría desear; pero también es cierto que si una serie de palabras se pierden es por razones que van más allá del papel de la escuela o de la capacidad y el interés de los alumnos. A veces se pierden algunas palabras porque también desaparecen determinadas actividades. Poca gente, sobre todo en medios urbanos, sabe qué es un *serón*, un *escardillo* o un *tendal*, pero tal vez antes de enseñar a los alumnos estas palabras, hay que ofrecerles soluciones lingüísticas correctas y genuinas para las nuevas herramientas que va aportando la tecnología actual, que son las que ellos y ellas usan: ordenadores, vídeos, *software*, *hardware*, etc.

La misión de la escuela es ampliar los recursos léxicos de los alumnos, pero no preservar ciertas realidades que desaparecen porque la misma sociedad evoluciona. Evidentemente sabe mal que desaparezcan algunas cosas, pero más que las herramientas del campo de la era anterior a los tractores, nos sabe mal que los jóvenes urbanos no distingan un abeto de un pino o de un roble (¡y esperemos que no desaparezcan nunca!).

En resumen, el concepto de lengua que debemos transmitir a los alumnos tiene que ser real y objetivo, alejado de los discursos románticos que exaltaban la lengua del pasado en detrimento de los modelos más actuales, y que aplicaban a la lengua adjetivos muy poco científicos como: *suave*, *dulce*, *cristalina*, etc. No se trata de exaltar la propia lengua. La lengua actual no es mejor ni peor que la de otras épocas y mucho menos que la de las demás comunidades lingüísticas; es sencillamente, y ni más ni menos, nuestro medio de comunicación.

Modelo de cultura

Hemos comentado anteriormente que hoy en día se produce un fenó-meno de imperialismo cultural de tendencia uniformizadora. Se trata de un claro proceso de aculturación que puede acabar con las culturas minoritarias y minorizadas. Por otro lado, también somos testigos de un resurgimiento de los nacionalismos: las grandes potencias mundiales habían asentado sus poderes con unas fronteras más que artificiales.

Todo el mundo necesita sentirse identificado con unos determinados *referentes culturales*, un espacio, una comunidad, una forma de vivir, una visión del mundo, un ámbito de información y de comuni-

cación, etc. Las "fronteras" culturales las establecen estos referentes; la enseñanza y los medios de comunicación son sus principales configuradores. El conocimiento de este entorno inmediato es un punto de partida para conocer otras culturas. De este modo, el proceso de culturización que debe seguir la escuela parte necesariamente del entorno inmediato del alumno (pueblo, región, comunidad lingüística, nación) para ir ampliando su radio de acción (estado, comunidad europea) hasta el infinito.

También es cierto que el incremento de los medios de comunicación favorece el conocimiento de otras realidades. Nuestro continente se está convirtiendo en un espacio multicultural que, en principio, no se ha de construir en detrimento de ninguna cultura, sino que debe demostrar el enriquecimiento que pueden comportar el respeto y la intercomunicación. Europa está configurando un nuevo modelo de convivencia internacional gracias a la riqueza de lenguas y culturas, y a la necesidad de respetar la diferencia y de favorecer a las minorías.

Los materiales de enseñanza tendrán que superar este reto. Conservar unos determinados referentes culturales, históricos, sociales, geográficos no puede significar quedarse anclado en el pasado y preservar sólo aquellas manifestaciones más superficiales o folclóricas de una comunidad. Conservar una identidad no quiere decir cerrarse en ciertos valores y desconocer realidades más amplias.

Los modelos culturales que se transmiten a través de la enseñanza de la lengua, a pesar de estar ligados a la comunidad lingüística y de mantener unas señales de identidad, deberán cumplir otros requisitos importantes: la cultura deberá caracterizarse por la diversidad y el dinamismo. Por lo tanto, tendrá que ser:

- *No-androcéntrica:* la presentación de una cultura y un mundo exclusivamente para hombres, o el uso de un lenguaje claramente sexista y machista, contribuyen a perpetuar el estado actual de marginación de las mujeres. Debemos abandonar expresiones desafortunadas como *los derechos del hombre, el origen del hombre* o *los españoles*, y utilizar las correspondientes: *los derechos humanos, el origen del género humano* y *el pueblo español*. También deberíamos ser más cautos con los ejemplos lingüísticos que ofrecemos a los alumnos, con el tratamiento de los autores y las autoras e incluso con las fotografías y las imágenes de los libros de texto, buscando siempre un equilibrio entre ambos sexos.

En este sentido, los análisis sobre sexismo realizados sobre los principales materiales didácticos españoles son, literalmente, escandalosos. Según Lledó (1992), que analizó los textos de primero y

segundo de bachillerato, la percepción de ejemplos lingüísticos que hablen de hombres y mujeres es, respectivamente, de 92,2% y 7,8%; en las imágenes, de 80,7% y 19,8%; y en la autoría de los textos, de 95% y 5%. Sobran los comentarios.

Para un tratamiento más a fondo de esta cuestión ver Lledó (1992), Lledó y Otero (1992), García Meseguer (1988) y Moreno (1986).

• *No-etnocéntrica*: el conocimiento de un único modelo cultural referencial conduce a la valoración negativa de otras culturas y favorece actitudes cerradas o indiferentes hacia fenómenos de aculturación y de genocidio cultural. El alumno tiene que adquirir una perspectiva cultural amplia, autocrítica y comunicativa, que le haga entender, relativizar y valorar puntos de vista, formas de vida y códigos morales propios y distintos.

• *No-elitista*: un concepto abierto de cultura debe incluir los productos y las actividades de todos los grupos sociales y no solamente los de las clases más ricas o más cultas. En el aula no solamente tiene que estudiarse la cultura oficial promovida por las instituciones y una cierta inercia de los propios estudiosos. Hay que abrir la escuela a manifestaciones culturales marginales, alternativas y críticas con la cultura mayoritaria o establecida. Si relativizamos la cuestión, nos daremos cuenta de que durante todas las épocas de la historia han existido manifestaciones artísticas claramente opuestas al poder político establecido que posteriormente han sido reconocidas por toda la sociedad. Los alumnos no sólo deben conocer el máximo número de manifestaciones culturales, sino que también deben comprender estos fenómenos de oposición y integración.

• *Actual*: existen materiales didácticos que demuestran tendencias arcaicas y nostálgicas, insistiendo en las realidades esplendorosas del pasado e ignorando las más actuales. Implícitamente se puede transmitir la idea de que "cualquier tiempo pasado fue mejor", o de que los productos culturales son siempre del pasado o muy antiguos, que su entorno habitual es un museo o un libro y no el aula, la calle, los bares, los cines, etc.

• *Atractiva y participativa*: una concepción abierta de la cultura tendrá que incluir necesariamente actividades que impliquen directamente los gustos, las preferencias y los hábitos de los alumnos: televisión, cine, cómics, rock, deportes, talleres de teatro, juegos, grafittis, etc. Es evidente que un enfoque de este tipo es mucho más motivador

que el hecho de presentar la cultura como algo lejano, complejo y poco frecuente. Hay que relacionar la cultura con el ocio y el placer, dos dimensiones que determinan la misma existencia de los productos culturales desde sus orígenes.

Puede ser un error pensar que el resultado de un enfoque adecuado de la dimensión cultural se reduce a una serie de actitudes que los alumnos tendrán la oportunidad de demostrar en clase y en la vida cotidiana. Para configurar estas actitudes en relación con las realidades culturales, hay que ofrecer procedimientos y sistemas conceptuales que transmitan de manera eficaz las características configuradoras de la cultura ya expuestas.

Modelo de sociedad

Los materiales de enseñanza suelen transmitir una serie de presupuestos sobre la organización de la sociedad. Algunos son caducos y superados, y otros corresponden a una concepción social arquetípica. En el discurso que utilizan estos materiales, a menudo se ignoran las clases sociales menos favorecidas o bien se presentan como normales hechos que sólo son más frecuentes. Nos referimos, por ejemplo, a la presentación de ciertos fenómenos como la división de roles en la pareja, la atribución de ciertos oficios a hombres y otros a mujeres, la organización por unidades familiares convencionales, la estigmatización de determinadas conductas sexuales o la división de clases como hechos "naturales" o normales.

No hay duda de que estos son fenómenos absolutamente variables según diversos factores y que implícitamente existe una voluntad de perpetuar el orden social establecido. No hay lugar a dudas, por ejemplo, de que cada día hay más maneras de vivir (personas solas, parejas separadas, hijos que sólo tienen padre o madre, o que tienen más de dos, etc.) y que aún no aparecen o no son tratados con naturalidad en los materiales de aprendizaje.

Según los nuevos programas, los aprendices deben desarrollar su mentalidad crítica, y la enseñanza debe favorecer su autonomía de opinión. A grandes rasgos, el principal objetivo del desarrollo de la mente crítica es la interpretación del mundo que nos rodea, la organización social en la que estamos inmersos y también los cambios sociales. Los conocimientos y las habilidades que se desarrollan en la enseñanza de cualquier materia tienen que permitir analizar la realidad que nos rodea, no sólo para conocerla sino también con el objetivo de construir otros proyectos sociales alternativos.

El modelo de ciudadanos que debe surgir de la Reforma, las nuevas generaciones, deben ser ciudadanos activos, participativos, responsables y comprometidos. La enseñanza no puede eludir este trabajo de configuración de criterios, y tiene que hacerlo de la manera más objetiva y justa posible. El entorno social debe ser presentado no como una realidad inamovible, sino cuestionable y susceptible de cambios.

Temas como el sexismo, la publicidad, la guerra, la paz, la degradación del medio ambiente, la problemática del Tercer Mundo, las bolsas de pobreza de los países ricos, el racismo, etc. no pueden ser sistemáticamente olvidados en el aula y en toda la variedad de recursos didácticos. No se puede limitar la realidad de los aprendices, hay que favorecer el conocimiento de realidades plurales y de puntos de vista variados, y se debe hacer de una manera interdisciplinaria.

Naturalmente, estos enfoques requieren coordinación con otras materias. El planteamiento interdisciplinario de la Reforma favorece la organización de actividades conjuntas y de programaciones multitemáticas. Además, estas temáticas no deben ser tratadas sólo como un motivo de conversación o de debate. El enfoque didáctico de estas cuestiones puede llegar a niveles muy prácticos y de implicación social.

Para no extendernos excesivamente, pensemos sólo en algunas de las temáticas sugeridas anteriormente: el medio ambiente. El tratamiento didáctico del tema puede ir desde la ampliación de información hasta la implicación de los aprendices en prácticas cotidianas de protección del medio ambiente y de ahorro de energía. Un medio ambiente óptimo es el que permite el desarrollo físico, mental y sociológico de sus habitantes e incluye temas como la sanidad, los derechos humanos, los medios de transporte, la educación, etc. Como formadores de las nuevas generaciones debemos transmitir nuestras preocupaciones y también nuestras esperanzas. Los materiales de trabajo (textos, películas, canciones), los temas de discusión, los trabajos de expresión escrita, etc. pueden tener como contenido una larga lista de temáticas relacionadas con la cuestión.

De hecho, el aula es también un medio idóneo para promover entre los aprendices modelos de vida sana, actitudes de colaboración con campañas de defensa de entornos naturales o bien pequeñas acciones encaminadas al mismo objetivo: el uso de papel reciclado, el interés por el conocimiento de la naturaleza, la selección de productos de consumo no-contaminantes, enterrar las basuras en el bosque, etc. Hay que ayudarles a tomar conciencia y a trabajar para solucionar los problemas ecológicos.

Si no escogemos cuidadosamente los materiales de trabajo para que den una imagen lo suficientemente diversa de la realidad social y también para que incluyan propuestas de mejora, no podremos evitar que, de manera ineludible, se transmitan ciertos modelos presentes en gran cantidad de materiales. Son imágenes de una sociedad de consumo y consumista, donde los jóvenes son objetivo y víctima de la publicidad más salvaje; imágenes de una sociedad con valores en forma de producto, en la que el prestigio de una persona se mide por el número de válvulas que posee su automóvil, imágenes de una realidad con abismos de injusticia que se presenta inalterable.

Modelos didácticos

Los materiales, los programas y las actividades de un curso también dejan traslucir algunos modelos didácticos que suponen una determinada relación entre el aprendiz y lo que tiene que aprender, entre el alumno y el profesor, e incluso entre el objeto del aprendizaje y la realidad del entorno.

Un planteamiento actual no puede basarse en el papel del profesor como única fuente de información y como único miembro del grupo que puede presentar propuestas o tomar iniciativas. La participación de todos en la selección de actividades y en el ritmo de aprendizaje requiere un enfoque más abierto y al mismo tiempo más complejo.

Durante mucho tiempo, e incluso hoy en día, la enseñanza parte de un modelo basado en el libro de texto, y deja al profesor en un segundo plano. A menudo, son los propios profesores los que eligen libros "cómodos", en los que está explicado todo y donde existen infinidad de ejercicios para practicar.

Dar un papel predominante al libro de texto favorece muy poco la adaptación de la enseñanza a las necesidades y a las características del alumnado. También hace muy difíciles otras actividades más interdisciplinarias y globalizadoras, y en general es un freno para la iniciativa de los aprendices. Aprender se convierte en "pasar página" y en el sufrimiento del mes de mayo, porque se descubre que no se llega a la última.

Profesor y libro no pueden ser las únicas fuentes de información. Hay que abrir el aula a otros medios de comunicación, a otras realidades y, sobre todo, a la aportación que pueden hacer todos los miembros del grupo. El profesor puede coordinar, asesorar, marcar objetivos a través del análisis de las necesidades de los aprendices,

etc. Los libros no son indispensables, pero si se utilizan, deben ser un recurso y no una fuente de sufrimientos.

En una enseñanza más centrada en el alumno, la interacción en la clase debe ser múltiple y variada: entre alumnos, por parejas, en pequeño grupo, con todo el grupo, de profesor a grupo y de grupo a profesor. Además, no tiene porque quedar restringida a las paredes del aula, puede participar gente de fuera, del centro, del barrio. La información puede llegar por libros, pero también a través de vídeos, fotocopias, películas, paseos, visitas, etc.

El tipo de actividades que presentan algunos materiales también es un elemento interesante de observar. A menudo las actividades son siempre mecánicas y del mismo tipo, poco variadas y repetitivas. A menudo sólo van referidas a un aspecto parcial del tema de estudio y no proponen actividades más globales.

La manera de formular las instrucciones para los alumnos, al principio de cada ejercicio, también nos da información sobre el tipo de interacción que preven. La mayoría de los libros de texto dan siempre instrucciones en imperativo singular e ignoran la existencia del grupo-clase y del propio profesor.

En resumen, la organización del aula y de las personas que trabajan y aprenden en ella también transmite una determinada concepción de la enseñanza. Las actitudes, los roles y el estatus de profesor y alumnos configuran el modo de actuar de ambos. Por este motivo, debemos buscar un enfoque flexible, dinámico y humano de las relaciones en el aula. Los alumnos tienen que poder aportar todo lo que llevan dentro, deben sentirse en libertad para trabajar y preguntar, deben sentirse a gusto.

Análisis y selección de materiales

Si se utiliza un libro de texto, ¿cómo podremos escoger el mejor o el más adecuado para nuestros alumnos? Si se quiere emplear material complementario o cuadernos de ejercicios, ¿cómo podremos observar sus características?

Somos conscientes de que con todo lo expuesto anteriormente la tarea de tomar una decisión en el momento de elegir los materiales didácticos de un curso se hace, si cabe, más difícil. No sólo hay que valorar si el diseño de los materiales se adapta al nivel de los alumnos y a los objetivos del aprendizaje, sino también si reúne toda una serie de características respecto de los modelos y los contenidos culturales, sociales, de lengua y didácticos que transmite cada material.

Existen ciertos indicios que nos dan información sobre los aspectos comentados. A continuación se presenta una ficha que puede ser útil para analizar libros de texto u otros materiales impresos, y puede ayudar a tomar la difícil decisión final. Se han definido algunos factores de observación y sobre cada uno de ellos se formulan preguntas que deberían poder responderse ante el material.

FICHA DE ANÁLISIS DE MATERIALES

1. Tipos de programación

- Cíclica
- Lineal
- Integradora
- Orden (planos lingüísticos, grado de dificultad, a partir de un eje, etc.)

2. Relación con los programas de Lengua y Literatura de la Reforma

- ¿Incluye conceptos, procedimientos y actitudes?
- ¿Separa de manera excesiva lengua y literatura?
- ¿Da prioridad a las habilidades?
- ¿Aparecen, de alguna manera, los medios de comunicación?
- Etc.

3. Tipos de actividades y ejercicios que propone

- De respuesta:
  · múltiple
  · única
  · abierta
  · divergente/creativa

- ¿Hay actividades que integran varios objetivos?
- ¿Hay actividades interdisciplinarias?
- Interacción:
  · individual
  · parejas
  · pequeño grupo
  · grupo-clase

- Función del profesor
- Tipo de corrección:
  · no-explícita
  · autocorrección
  · en la clase
  · a cargo del profesor

- ¿Hay actividades de elaboración de textos completos?
- ¿Hay temáticas motivadoras?

4. Material de apoyo

- Textos: tipos, temáticas, registro, variedad, etc.
- Fotografías: atractivas, variadas, reales, temas ausentes, etc.
- ¿Qué tratamiento se da a los textos literarios?

5. Modelos culturales que transmite

- Modelo de lengua
- Modelo de cultura
- Modelo de sociedad
- Modelos didácticos

De manera práctica podemos responder a los cuatro factores con una pregunta. ¿Tiene en cuenta la diversidad?

6. Aspectos formales

- ¿Cómo está dispuesto el texto? ¿Bien distribuido? ¿Aprovecha demasiado el espacio?
- ¿Hay índice?
- ¿Contiene materiales de consulta? Listas de verbos, vocabulario, etc.
- ¿Es fácil de consultar?
- ¿Es atractivo? (colores, fotografias, dibujos, tintas de impresión, etc.)
- ¿Es abierto? Dirige a los alumnos a buscar información fuera del propio material (material de audio, video, bibliotecas, medios de comunicación, etc.).

Si se someten muchos materiales a un análisis de este tipo, posiblemente se verá que no hay ninguno que nos convenza totalmente, o bien que algunos nos gustan sólo en parte. Es una situación muy frecuente ya que hay que tomar conciencia de que no hay ningún material que se haya hecho expresamente para nuestro grupo-clase, ni tampoco pensando en nuestra manera de trabajar.

Se puede prescindir del libro de texto, o bien aprovechar sólo una parte, completarlo con otros materiales, trabajar con dos o más libros alternativamente, etc. Un material confeccionado o decidido por un profesor consciente de las necesidades de los alumnos y de los diversos objetivos de aprendizaje es siempre adecuado. Al elaborar terceros niveles de concreción, a menudo nos encontraremos con falta de materiales adecuados en el mercado.

Dinamización cultural en un curso de lengua

Ya hemos visto que la cultura, en un sentido amplio, impregna muchos detalles de la vida cotidiana que tienen un papel importante en las actividades y los materiales didácticos. En la vida normal —y en el aula— hacemos y reproducimos cultura constantemente. La propia clase, la interacción que en ella se produce, las temáticas, las relaciones con el entorno, etc. son un lugar de reflexión y de descubierta, y también de interés por toda una serie de conocimientos y de habilidades extralingüísticas indispensables para la comunicación.

Esto no significa que no sea necesario o útil tener un espacio dedicado a las actividades didácticas que tradicionalmente se entienden como explícitamente culturales: leer o comentar un texto literario, recordar un episodio histórico, ir a un museo, asistir a la representación de una obra de teatro o ver una película.

Hay que entender estas actividades, en principio, como incluidas intrínsecamente en la programación del curso. No obstante, tienen una proyección que va más allá, ya que son la práctica didáctica de la *dinamización sociocultural*.

El aula es sobre todo un espacio cultural. Por un lado genera cultura y por otro puede ser un foco de intercambio y de participación activa en las actividades del entorno (centro, barrio, pueblo, etc.). La escuela es un centro de promoción de la cultura; ciertas actividades en grupo fuera del aula, como pueden ser visitas a museos, viajes, salidas al cine o al teatro, cumplen muchos objetivos al mismo tiempo y no sólo de índole académica.

Respecto a esto, hay que dar un toque de atención. La sociedad no puede dejar únicamente en manos de los enseñantes la tarea del fomento de la participación en actividades culturales. La escuela organiza salidas con unos determinados objetivos de aprendizaje, pero no puede asumir toda la responsabilidad de la culturización de los alumnos.

Es triste comprobar, un día que la clase asiste a una representación teatral, por ejemplo, como algún alumno, con gran entusiasmo por la actividad, nos comenta: "Es la primera vez que he visto una obra de teatro". Es necesario implicar a los padres en la educación integral de sus hijos y no permitir que se sientan liberados de sus responsabilidades educativas por el hecho de haber matriculado a su hijo en un determinado centro.

Al preparar actividades de dinamización cultural fuera del aula entramos en una actividad compleja, larga y poco reconocida. Para

conseguir que no resulten una carga excesiva para los profesores, a continuación presentamos algunas ideas prácticas para organizarlas y, al mismo tiempo, economizar esfuerzos.

- Programar conjuntamente con otros profesores las salidas del curso y la elaboración del material didáctico —si es necesario— para enfocar la salida.
- Confeccionar un archivo de actividades y de información (programas, críticas, planos, mapas, etc.) para que en el próximo curso sea más fácil preparar el material de la salida.
- Aprovechar los servicios que ofrecen algunas instituciones: visitas guiadas, dossiers didácticos, entrada gratuita, etc.
- Enterarse de actividades organizadas por los departamentos de la comunidad autónoma, dirigidas a las escuelas. Son actividades ya preparadas, como conciertos, recitales, charlas con un escritor, etc. y normalmente sólo se debe reservarlas con antelación para que nos lo sirvan todo hecho, gratuito y en el mismo centro. Generalmente, esta información se consigue en los CEPS.

Evidentemente no sólo se hace dinamización socio-cultural fuera del centro. Por imperativos de tiempo, entre otros, no podemos programar todas las salidas que podrían resultar interesantes, pero podemos motivar a los alumnos hacia la participación en actividades culturales de diversas maneras. A continuación se presentan unas ideas para aprovechar los esfuerzos, las propuestas de todos y los recursos que nos aportan los medios de comunicación.

- *Tablón de anuncios:* es una buena idea disponer de un tablón de anuncios en el aula. De este modo podremos poner al alcance del grupo mucha información cultural del barrio y de la ciudad: charlas, obras que se estrenan, exposiciones que se inauguran, conciertos, fiestas de vecinos, etc. Los propios alumnos pueden ser los encargados de renovar la información. Sobre todo en cursos de adultos y de secundaria, se ha comprobado que a menudo el ambiente de la clase favorece las citas para asistir a este tipo de actividades. Para los más pequeños, el profesor puede seleccionar la información y escoger, por ejemplo, carteles muy vistosos de actos dirigidos al público infantil, y aconsejar a los niños y a la niños que pidan a sus padres que les lleven a una actividad determinada.
- También se puede remitir a los alumnos a alguna actividad que se organice en el barrio o en la ciudad, y después preparar

alguna actividad en clase que esté relacionada. Es conveniente que los aprendices empiecen a participar de manera autónoma en actividades culturales. Nosotros les podemos facilitar toda la información necesaria, pero no es indispensable que vayan en grupo o acompañados de sus profesores.

- Grabar en vídeo películas, debates o programas informativos de la televisión. El vídeo permite detenerse, rebobinar, etc. y facilita mucho la organización de la actividad. Se puede hacer lo mismo con la radio.
- Preparar actividades de comprensión lectora con material real como carteles, programas, agendas, guías, etc. De una manera implícita, hay que informar al aprendiz de las posibilidades que le ofrece el pueblo, el barrio o la ciudad donde vive.
- En actividades orales hay que favorecer el intercambio de información cultural. Los aprendices son, seguramente, de procedencia diversa y pueden explicar cómo es su lugar de origen, qué tradiciones hay, qué fiestas se celebran, explicar una leyenda de su país e incluso cantar una canción.
- En el calendario escolar no se deben olvidar las fechas de las celebraciones tradicionales. De esta manera los alumnos podrán relacionar información o actividades de la clase con otras que encontrarán en la calle o en los medios de comunicación. No se puede olvidar tampoco el dedicar un espacio a fechas de repercusión internacional (día de la tierra, día de la mujer trabajadora, día del trabajo, día mundial para la paz o contra el hambre, etc.).
- Hay que aprovechar la reuniones de padres para recordar que las visitas organizadas desde la escuela no son la única manera de ir al cine o al teatro. Es necesario que se sientan implicados y que programen otras salidas con sus hijos.

Para leer más

TORRES, Jurjo. *El currículum oculto*. Madrid. Morata. 1991.

BIBLIOGRAFÍA

ACADEMIA DE LA LLINGUA ASTURIANA (1987) *Informe so la lingua asturiana. Rapport sur la langue asturienne.* Uviéu.

ACADEMIA DE LA LLINGUA ASTURIANA (1991) *Una xera de diez años.* Uviéu.

ACOSTA, L. (1987) *Cuestiones de lingüística textual, con una selección bibliográfica.* Ed. Universidad de Salamanca.

Activitat a classe (1991) *Suplement Com* núm. 9. Generalitat de Catalunya.

ADAM, J. M. (1985) "Quels types de textes?" *Le français dans le monde,* núm. 192, p. 39-43.

ADELL, P.; SÁNCHEZ DE ENCISO, J. (1993) *Puntería. Cómo utilizar los puntos y las comas.* Barcelona. Octaedro.

ALARCOS LLORACH, E. (1964) *Fonología española.* Madrid. Gredos.

ALASJÄRDI, U. (1986) *El joc dramàtic.* Barcelona. Graó.

ALBADALEJO, T. (1989) *Retórica.* Madrid. Síntesis.

ALCOVERRO, C. (1993) *Els tallers d'escriptura. Una alternativa a l'ensenyament de la literatura.* Barcelona. Barcanova.

ALEGRE, M. (1990) *Dialectologia catalana.* Barcelona. Teide.

ALEGRE, J. L. (1991) *Cómo aprender a escribir creativamente.* Madrid. Libertarias.

A l'entorn de la gramàtica textual (1991). Suplement *Com,* núm. 8. Generalitat de Catalunya.

ALMEIDA, M.; DÍAZ ALAYÓN, C. (1988) *El español de Canarias.* Santa Cruz de Tenerife. Lipografía Romero.

ALONSO, J.; MATEOS, M. (1985) "Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación". *Infancia y Aprendizaje,* 31-32, p. 5-19. Madrid.

ALONSO MONTERO, X. (1991) *Informes sobre a lingua galega. Presente e pasado.* Edicións do Cumio. Vilaboa (Pontevedra).

ALVAR, M. (1983) *Lexicología y lexicografía.* Salamanca. Almar.

ALVAR, M. (1991) *Estudios de geografía lingüística.* Madrid. Paraninfo.

ALVARADO, M.; RODRÍGUEZ, M.; TOBELEM, M. (1981) *Teoría y práctica de un taller de escritura.* Madrid. Altalena.

ÁLVAREZ, J. M. (1985) *Didáctica, currículo y evaluación: Ensayos sobre cuestiones didácticas.* Barcelona. Alamex.

ALVÁREZ MÉNDEZ, J.M. (ed.) (1987) *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar.* Madrid. Akal Universitaria.

ANTÚNEZ, S. *et al.* (1991) *Del proyecto educativo a la programación del aula*. Barcelona. Graó.

Apuntes de Educación. Cuaderno de Lengua y Literatura (1987), núm. 26, juliol-setembre. Madrid. Anaya.

ARACIL, L.V. (1980) *A sociolingüística da experiéncia e da acción. O modelo galego*. Santiago de Compostela. Ed. Xistral.

ARACIL, L.V. (1982) *Papers de sociolingüística*. Barcelona. La Magrana.

ARACIL, L.V. (1983) *Dir la realitat*. L'Hospitalet de Llobregat. Editorial dels Països Catalans.

ARBÓS, F. *et al.* (1992) *17 jocs d'estratègia i simulació*. Barcelona. Graó.

ARENAS, J. (1990) "El programa d'immersió, model català d'aprenentatge primerenc de la llengua", *Escola Catalana*, núm. 274.

ARNAIZ, P. *et al.* (1990) *Mòduls de tècniques d'estudi. 1. La lectura*. Generalitat de Catalunya.

ARNAU, J.; COMET, C.; SERRA, J. M.; VILA, I. (1992) *La educación bilingüe*. Barcelona. ICE / Horsoni.

ARTIGAL, J.M. (1989) *La immersió a Catalunya*. Vic. EUMO.

AUB, M. (1991) *Crímenes ejemplares*. Madrid. Ed. Calambur.

AUGE, H.; BOROT, M.F.; VIELMAS, M. (1981) *Jeux pour parler, jeux pour créer*. París. CLE International.

AUSTIN, J.L. (1962) *How to do things with words*. Oxford UP. (Versió castellana de 1982: *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona. Paidós.)

AZNAR, E.; CROS, A.; QUINTANA, L. (1991) *Coherencia textual y lectura*. Barcelona. ICE Universitat de Barcelona/Horsori.

BADIA I MARGARIT, A.M. (1964) *Llengua i cultura als Països Catalans*. Barcelona. Ed. 62.

BADIA I MARGARIT, A.M. (1988) *Sons i fonemes de la llengua catalana*. Universitat de Barcelona.

BADIA, D.; COMELLES, S. (1983) *Exercicis de pronunciació del català*. Vic. EUMO.

BADIA, D.; VILÀ, M. (1992) *Olivia. Juegos de lengua*. Barcelona. Aura Comunicació Anaya.

BADIA, D; VILÀ, M. (1993) *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona. Graó.

BADIA, D. *et al.* (1985) *Contes per fer i refer. Recursos per a la creativitat*. Barcelona. Graó.

BADIA, D. *et al.* (1985-90) *Llibretes autocorrectives de vocabulari*. Vic. EUMO. (3 libretas con guía didáctica.)

BADIA, D. *et al.* (1988) *Joc de ploma. Propostes per a l'expressió escrita*. Barcelona. Graó.

BADIA, J. *et al.* (1988) *Llengua 1r BUP*. Barcelona. Teide.
BARTHES, R. (1972) *Le degré zéro de l'écriture*. París. Seuil. Versión castellana: *El grado zero de la escritura*. México. Siglo XXI. 1973.
BARTOLOMÉ, A. R. (1989) *Nuevas tecnologías y enseñanza*. Barcelona. Graó/ICE.
BARTOLOMÉ, D. (1983) *La prensa en las aulas*. Madrid. ICCE.
BARTOLOMÉ CRESPO, D.; SEVILLANO GARCÍA, Mª L. (1991) *Enseñanza-aprendizaje con los medios de comunicación en la reforma*. Madrid. Ed. Sanz y Torres.
BBC. (1993) *Spanish 1, 2*. Video, audio y libro. Londres.
BELLENGER, L. (1989) *L'expression orale*. París. ESF Editor.
BELLÈS, J. (1991) "La progressió temàtica". *A l'entorn de la gramàtica textual. Suplement Com*, núm. 8. Generalitat de Catalunya.
BERNAL, M.C.; CODINA, F. (1988) *Models d'exercicis per a treballar amb el diccionari*. Vic. EUMO.
BERNAL, M. *et al.* (1988) *Primer diccionario*. Vic. EUMO.
BERNÁRDEZ, E. (1982) *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid. Espasa-Calpe.
BERNÁRDEZ, E. (ed.) (1987) *Lingüística del texto*. Madrid. Arco.
BERUTTO, G. (1974) *La sociolinguistica*. Bolonia. Nicola Zanichelli.
BESORA, R.; FLUVIÀ, M. (1985) *Del plaer de llegir al joc d'escriure*. Vic. EUMO.
BESTARD MONROIG, J.; PÉREZ MARTÍN, C. (1982) *La didáctica de la lengua inglesa*. Madrid. Edi-6.
BISQUERRA ALZINA, R. (1983) *Prácticas de eficiencia lectora*. Barcelona. PPU.
BOBES NAVES, M. C. (1987) *Semiología de la obra dramática*. Madrid. Taurus.
BOBES NAVES, M. C. (1993) *La novela*. Madrid. Síntesis.
BOLÍVAR, S.; FONS, M. (1984) *Avaluació de la composició infantil. Adaptació de la prova d'A. Galí*. Barcelona. Barcanova.
BORDONS, G. (1993) "Els gèneres literaris i les tipologies textuals: lògiques comunes" En: *Com. Ensenyar català als adults*, 28. p. 4-8.
BORDONS, G.; CASTELLÀ, J.M.; MONNÉ, P. (1989) *Trèvol text I-II*. Barcelona. Empúries/Universitat de Barcelona.
BOURDIN, A. (1973) *Qué ha dicho verdaderamente Mac Luhan*. Madrid. Doncel.
BOURNEUF, F.; OUELLET, R. (1972) *La novela*. Barcelona. Ariel.
BRACERAS, E.; LEYTOUR, C. (1991) *La semántica. Uso productivo de sinónimos, antónimos, parónimos y homónimos*. Buenos Aires. La obra.

BRITON, D.M.; SNOW, M.A.; BINGHAM WESCHE, M. (1989) *Content-Based Second Language Instruction*. Nova York. Newbury House.

BRONCKART, J-P. (1985) *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel-Paris. Delachaux & Niestlé.

BROOKES, A.; GRUNDY, P. (1990) *Writing for Study Purposes*. Cambridge UP.

BRUNER, J. (1983) *La parla dels infants*. Vic. EUMO.

BRUSSAS EDO, L. (1976) *Mi primer Sopena. Diccionario infantil ilustrado*. Barcelona. Sopena.

BYGATE, M. (1987) *Speaking*. Oxford. UP.

CAJIDE VAL, X. (1989) *Modelos de ensino bilíngüe axeitados á realidade galega*. Consellería de Educación. Xunta de Galicia.

CALERO HERAS, J. (1992) *Entre palabras. Para aprender a manejar el diccionario*. Barcelona. Octaedro.

CALVERT, M. (1990) *A la onda*. Londres. Thomas Nelson & sons Ltd.

CAMPS, A.; MILIAN, M.; BIGAS, M.; CAMPS, M. (1989) *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona. Graó.

CAMPS, A. (1986) *La gramàtica a l'escola bàsica (entre els 5 i els 10 anys. Algunes reflexions i propostes.)* Barcelona. Barcanova.

CAMPS, A. (1990a) "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza". *Infancia y aprendizaje*, 49, p. 3-19.

CAMPS, A. (1990b) "Models del procés i ensenyament de la redacció", a Camps ed. 1990.

CAMPS, A. (ed.) (1990) *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona. Barcanova.

CAMPS, A. (1994) *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona. Barcanova.

CANALE, M. (1983) "From communicative competence to communicative language pedagogy", Richards y Smith ed. *Language and Communication*. Londres. Longman.

CARMEN, L. del; ZABALA, A. (1992) *Guía per a l'elaboració del projecte curricular de centre*. Barcelona. ICE/Graó.

CARPENTER, E.; MCLUHAN, M. (1960) *El aula sin muros (Investigaciones sobre técnicas de comunicación)*. Barcelona. Cultura popular.

CARRERAS, C.; MARTÍNEZ, C.; ROVIRA, T. (1980) *Organització d'una biblioteca escolar, popular o infantil*. Barcelona. Ed. 62/Rosa Sensat.

CASADO, M. (1988) *El castellano actual. Usos y normas*. Pamplona. Eunsa.

CASADO VELARDE, M. (1993) *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid. Arco.

CASARES, J. (1969) *Introducción a la lexicografía moderna*. 2ª ed. Madrid. CSIC.

CASAS, L.; CENTELLAS, J. (1990) *Jo llegeixo*. Barcelona. Pyrene.

CASSANY, D. (1987) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona. Paidós Comunicación.

CASSANY, D. (1990) "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita", *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, p. 63-80.

CASSANY, D. (1991b) "Els mots i el text" *Guix* 170, p. 49-53.

CASSANY, D. (1992) "El dictat" *Com*, núm. 26, p. 4-11.

CASSANY, D. (1993a) *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona. Graó.

CASSANY, D. (1993b) *La cuina de l'escriptura*. Barcelona. Empúries (en preparación la versión castellana).

CASSANY, D.; MARÍ, I. (1990) *Els perfils del català*. Vídeo didáctico y librito explicativo. Extra *Com*, núm. 4. Barcelona.

CASSANY, D. *et al*. (1987). *Cop d'ull. Textos i exercicis per a la comprensió lectora i l'expressió escrita*. Barcelona. Ed. 62.

CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. (1991) *44 exercicis per a un curs d'expressió escrita*. Barcelona. Graó.

CASTELLÀ, J. M. (1992) *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*. Barcelona. Empúries.

CATALÁN, D. (1989) *Las lenguas circunvecinas del castellano*. Madrid. Paraninfo.

CELA, C.J. (1969) *Café de artistas*. Navarra. Salvat.

CELA, J.; FLUVIÀ, M. (1988) *Llibres d'Aliorna: Suggeriments per a una lectura creadora*. Barcelona. Aliorna.

CLOS, A. (1991) *Línia contínua. Guia didàctica*. Barcelona. Cruïlla.

CLOTA, T.; TERO, J. (1985) *Cançons populars i tradicionals per al cicle mitjà d'EGB*. Eines de treball per a l'ensenyament del català, 6. SEDEC.

CODINA, F.; FARGAS, A. (1988) *Proposta de classificació dels errors d'ortografia*. Vic. EUMO.

COLL, C. (1989) "Diseño curricular base y projectos curriculares". En: *Cuadernos de pedagogía*, núm. 168.

COLLINS, R. (1985) *Los vascos*. Madrid. Espasa-Calpe.

COLL-VINENT, R. (1973) "La expresión oral". *Curso de técnicas de expresión*. Barcelona. Vox. Bibliograf.

COLL-VINENT, R. (1984) *Introducción a la metodología del estudio*. Barcelona. Mitre.

COLOMER, T.; CAMPS, A. (1991) *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona. Rosa Sensat/Ed. 62.
COLOMER, T. (1991) "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 9, p. 21-31.
COMELLES, S.; CROS, A. (1992) *Llibretes de lèxic*. Vic. EUMO.
CONDEMARTÍN, M.; CHADWICK, M. (1990) *La enseñanza de la escritura. Bases teóricas y prácticas (Manual)*. Madrid. Visor.
CONQUET, A. (1988) *Cómo aprender a hablar en público*. Barcelona. Hogar del libro.
CONQUET, A. (1983) *Cómo aprender a escuchar*. Barcelona. Hogar del libro.
COROMINA, E. (1984) *Pràctiques d'expressió i comunicació*. Vic. EUMO.
COROMINA, E. (1988) *Explicar mots i fets*. Barcelona. Teide.
COROMINA, E.; RUBIO, C. (1989) *Técnicas de escritura*. Barcelona. Teide.
CORREDERA SÁNCHEZ, T. (1949) *Defectos en la dicción infantil*. Buenos Aires. Kapelusz.
CREUS, J. (1990) *Fer escola des de la biblioteca*. Barcelona. DEC.
CROWDER, R.C. (1985) *Psicología de la lectura*. Madrid. Alianza Editorial.
CUENCA, M.J. (1992) *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. Valencia. Tàndem.
CUMMINS, J. (1979) "Linguistic interdependance and the educational development of bilingual children", *Review of Educational Research*.
CHARLES, R.; WILLIAME, C. (1988) *La comunication orale*. Condé-sur-Noiré. Nathan.
CHARMEUX, E. (1985) *Savoir lire au collège*. París. Cedic. (Versión castellana: *Cómo fomentar los hábitos de lectura*. Barcelona. Ceac. 1992.)
CHEYNEY, A.B. (1982) *Teaching reading skills through the newspaper*. (Versió castellana de Carmen Rodas: *La enseñanza de la lectura por el periódico*. Madrid. Cincel.)
CHOMSKY, N. (1957) *Syntactic Structures*. The Hague. Versión castellana en Siglo XXI. México. 1974.
DALMAU, M.; MIRÓ, M.; MOLINA, D.A. (1985) *Correcció fonètica. Mètode Verbo-tonal*. Vic. EUMO.
DAVIS, F. (1976) *Inside Intuition. What we Knew About Non-Verbal Communication*. Nueva York. McGraw-Hill. (Versión castellana de Lita Mourglier: *La comunicación no verbal*. Madrid. Alianza. 1982, 7ª ed.)
DAVIS, P.; RINVOLUCRI, M. (1988) *Dictation. New methods, new possibilities*. Cambridge UP.

DESCLOT, M. (1979) *Una teoria sintàctica per a l'escola*. Barcelona. Casals.

Diccionario de lingüística (1986). Barcelona. Anaya.

DÍEZ BORQUE, J. Mª. (1977) *Comentario de textos literarios. Método y práctica*. Madrid. Playor. 6ª ed., 1993.

Digui, digui... I i *II* (1984) de Melcion, J.; Mas, M.; Rosanas, R.; Vergés, M.H. Curs multimèdia: llibres de l'alumne, d'exercicis, d'orientacions per al professor i per a l'autoaprenent; cassettes àudio i vídeo; programes de ràdio; pàgines de premsa (vegeu *Pàgines...* 1991). Barcelona. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

DIJK, T. van (1978) *Tekstwetenschap. Een interdisciplinaire inleiding*. Het Spectrum. (Versión castellana de Sibila Hunzinger (1983) *La ciencia del texto*. Barcelona. Paidós.)

DIJK, T. van (1984) *Text and Context*. Longman. (Versión castellana de J.D. Moyano: *Texto y contexto*. Madrid. Cátedra.)

D'INTRONO, F. (1982) *Sintaxis transformacional del español*. Madrid. Cátedra.

DISEÑO CURRICULAR BASE (1989) *Educación primaria*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

DISEÑO CURRICULAR BASE (1989) *Educación secundaria*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

DUARTE, C.; MASSIP, M.A. (1984) *Síntesi d'història de la llengua catalana*. Barcelona. La Magrana.

El comentario de textos 1-2-3-4. (1986, 1987, 1989 y 1991) Madrid. Castalia.

El periódico. Un diálogo de la escuela con la actualidad (1981) Madrid. Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas.

En español 1, 2, 3. Materiales audio y vídeo. Madrid. Ministerio de Cultura. Dirección General de Cooperación. Servicio de Difusión de la Lengua.

EQUIPO PRAGMA. (1989) *Para empezar A, B* y *Esto funciona A, B*. Madrid. Edi-6.

ESCARTÍN GUAL, M.; MARTÍNEZ CELDRÁN, E. (1983) *Comentario estilístico y estructural de textos literarios*. Barcelona. PPU. 2 vols.

EUSKALTZAINDA / REAL ACADEMIA DE LA LENGUA VASCA (1979) *Conflicto lingüístico en Euskadi*. Bilbao. Argitaletxea.

FABRA, P. (1932) *Diccionari General de la Llengua Catalana*. Barcelona. Edhasa.

FABRA, P. (1956) *Gramàtica Catalana*. Barcelona. Teide.

FERGUSON, C.A. (1959) "Diglosia", en Garvin y Lastra ed. (1974) *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México. UNAM.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1987) *Didáctica de la gramática. Teorías lingüísticas. Sistema de la lengua.* Madrid. Narcea.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1988) "Interlengua y análisis de errores. Un estudio evolutivo sobre producciones escritas." *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera,* núm. 1, p. 27-35.

FERNÁNDEZ-VILLANUEVA, M. (1991) "Tipologies textuals" *A l'entorn de la gramàtica textual. Suplement Com,* núm. 8.

FERRÁNDEZ, A.; GAIRÍN, J. (1985) *Didáctica de la escritura.* Barcelona. Humanitas.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* México. Siglo XXI.

FERREIRO, E.; GÓMEZ PALACIO, M. (1982) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.* México. Siglo XXI.

FERRÉS, J. (1988) *Cómo integrar el vídeo en la escuela.* Barcelona. CEAC.

FERRÉS, J. (1992) *Vídeo y educación.* Barcelona. Paidós.

FERRÉS, J. (en prensa) *Televisión y educación.* Barcelona. Paidós.

FISHMAN, J.A. (1967) "Bilingualism with and without Diglossia; Diglossia with and without Bilingualism", *Journal of Social Issues,* 23.

FISHMAN, J.A. (1968) "Conservación y desplazamiento del idioma como campo de investigación (Reexamen)", en Garvin y Lastra ed. (1974) *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística.* México. UNAM.

FLOWER, L. (1989) *Problem-Solving Strategies for Writing.* 3a. ed. Orlando. Harcourt Brace Jovanovich.

FLOWER, L.; HAYES, J.R. (1980) "Identifying the Organization of Writing Processes"; a Gregg, L.W.; Steinberg, E.R. ed. *Cognitive Processes in Writing.* Nova Jersey. Erlbaum.

FLOWER, L.; HAYES, J.R. (1981) "A Cognitive Process. Theory of Writing", *College Composition and Communication,* 32 (4) pp. 51-72.

FOUCAMBERT, J. (1989) *Cómo ser lector.* Barcelona. Laia.

FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ. (1989) *Leer en la escuela. Nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura.* Madrid. Fundación G.S.R.

FURET, Y. (1984) *Saber hablar... en cualquier circunstancia.* Bilbao. Mensajero.

GALÍ, A. (1926) *L'ensenyament de l'ortografia als infants.* Barcelona. Barcino (reedición 1982).

GALÍ, A. (1928) *La mesura objectiva del treball escolar.* EUMO/Diputació de Barcelona (reedición 1984).

GARCÍA, C. (1985) *Temas de lingüística galega.* A Coruña. Biblioteca gallega.

GARCÍA MARCOS, F. (1993) *Nociones de sociolingüística.* Barcelona. Octaedro.

GARCÍA MESEGUER, A. (1988) *Lenguaje y discriminación sexual.* Barcelona. Montesinos.

GARCÍA NOVELL, F. (1986) *Inventar el periódico. La prensa en la escuela.* Madrid. Grupo Zero.

GARCÍA PLATA, I. *et al.* (1986) *Expresión oral.* Barcelona. Alhambra.

GARCÍA POSADA, M. (1982) *El comentario de textos literarios.* Madrid. Anaya.

GARRIDO DOMÍNGUEZ, A. (1993) *El texto narrativo.* Madrid. Síntesis.

GAUQUELIN, F. (1982) *Savoir Communiquer.* París. CEPL. (Versión castellana *Saber comunicarse.* Bilbao. Mensajero.)

GILI Y GAYA. (1973) *Curso superior de sintaxis española.* Barcelona. 11ª ed.

GIMENO, F.; MONTOYA, B. (1989) *Sociolingüística.* Universitat de València.

GONNET, J. (1984) *El periódico en la escuela.* Madrid. Narcea.

GONZÁLEZ NIETO, L. (1992) "La literatura en la educación secundaria". En: *Signos,* 7. Centro de profesores de Gijón. p. 54-61.

GRAVES, D.H. (1983) *Writing: Teachers and Children at work.* Nueva Hampshire. Heinemann. (Versión castellana de P. Manzano: *Didáctica de la escritura.* Madrid. Morata.)

GREGORIO DE MAC, M. I. de; RÉBOLA DE WELTI, M. C. (1992) *Coherencia y cohesión en el texto.* Buenos Aires. Plus Ultra.

GREGORY, M.; CARROLL, S. (1978) *Language and Situation.* Londres. Routledge & Kegan Paul. (Versión castellana: *Lenguaje y situación.* México. FCE.)

GRELLET, F. (1981) *Developing Reading Skills. A practical guide to reading comprehension exercises.* Cambridge. UP.

GRUP µ (1982) *Rhétorique génerale.* París. Seuil. (Versión castellana: *Retórica general.* Barcelona. Paidós.)

GUERRERO, A.H. (1989) *Curso de creatividad.* Buenos Aires. El Ateneo.

GUERRERO RUIZ, P.; LÓPEZ VALERO, A. (1993). *El taller de Lengua y Literatura (Cien propuestas experimentales).* Madrid. Bruño.

GUILLAMET, J. (1988) *Conocer la prensa. Introducción a su uso en la escuela.* Barcelona. G. Gili.

HAENSCH, G. *et al.* (1982) *La lexicografía.* Madrid. Gredos.

HALLIDAY, M.A.K. (1985) *Spoken and written language*. Oxford UP.
HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. (1976) *Cohesion in English*. Londres. Longman.
HEDGE, T. (1988) *Writing. Resource Books for Teachers*. Oxford. UP.
HERNANZ CARBÓ, M. L.; BRUCART, J. M. (1987) *La sintaxis*. Barcelona. Crítica.
HIERRO GRANDOSO (1990) *La simulació a l'aula*. Vic. EUMO.
HOLDEN, S. (1981) *Drama in Language Teaching*. Londres. Longman.
HOLT, J. (1987) *El fracaso de la escuela*. Madrid. Alianza Editorial.
HUDSON, R.A. (1982) *La sociolingüística*. Barcelona. Anagrama.
HURTADO ALBIR, A. (1988) "La traducción en la enseñanza comunicativa" En: *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 1, p. 42-45.
HYMES, D. (1967) "Studying the Interaction of Language and Social Life", en *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. Londres. Tavistock. 1977.
IBM (1988) *SpeechViewer*. Madrid.
JAKOBSON, R. (1981) *Lingüística y poética*. Madrid. Cátedra.
JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B. (1986) *Didáctica del vocabulario*. Barcelona. Humanitas.
JO BUSH, W.; TAYLOR GILES, M. (1974) *Cómo desarrollar las aptitudes psicolingüísticas*. Barcelona. Martínez Roca.
JOLIBERT, J. (1992) *Formar infants productors de textos*. Traducción y adaptación de M. Camps y N. Fabrés. Barcelona. Graó.
JONES, K. (1974) *Nine Graded Simulations for Communication Skills*. ILEA.
JONES, K. (1982) *Simulations in Language Teaching*. Cambridge. UP.
JUÁREZ SÁNCHEZ, A.; MONFORT, M. (1992) *Estimulación del lenguaje oral*. Madrid. Santillana.
JUNTA PERMANENT DE CATALÀ (1988a) *Certificat de coneixements orals bàsics de llengua catalana. Certificat A*. Generalitat de Catalunya.
JUNTA PERMANENT DE CATALÀ (1988b) *Certificat de coneixements elementals de llengua catalana (orals i escrits). Certificat B*. Generalitat de Catalunya.
JUNTA PERMANENT DE CATALÀ (1988c) *Certificat de coneixements mitjans de llengua catalana (orals i escrits). Certificat C*. Generalitat de Catalunya.
JUNTA PERMANENT DE CATALÀ (1992) "Barems de puntuació de la prova del Certificat C". Barcelona. Generalitat de Catalunya. (Material multicopiat.)

JUNYENT, C. (1993) *Las lenguas del mundo. Una introducción*. Barcelona. Octaedro.
KAGAU, S. (1989) *Cooperative learning*. Riverside, Ca., Resources for teachers 27134 Paseo Espada. San Juan Capistrano, CA 92675.
KLIPPEL, F. (1984) *Keep Talking. Communicative fluency activities for language teaching*. Cambridge. UP.
KNAPP, M. L. (1980) *Essentials of nonverbal communication*. Nueva York. Holt, Rinehart and Winston. (Versión de Marco Aurelio Galmarini: *La comunicación no verbal*. Barcelona. Paidós. 1985, 1ª reimpr.)
KRASHEN, S.D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon.
KRASHEN, S.D. (1984) *Writing: Research, Theory and Applications*. Pergamon.
LABOV, W. (1966) *The Social Stratification of English in New York City*. Washington D.C. Center for Applied Linguistics. 1982.
LABOV, W. (1969) "Contraction, Deletion and Inherent Variability of the English Copula", *Language*, 45.
"La expresión escrita" (1992) Monográfico *Aula*, 2.
La immersió lingüística al parvulari. Reflexió i aportació didàctica (1987) Eines de treball per a l'ensenyament del català, 8. SEDEC.
LAUSBERG, H. (1966) *Manual de retórica literaria*. Madrid. Gredos. 3 vols.
LÁZARO CARRETER, F. (1971) *Diccionario de términos filológicos*. Madrid. Gredos.
LÁZARO CARRETER, F.; CORREA CALDERÓN, E. (1976) *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid. Cátedra.
"Leer y escribir" (1993) Monográfico *Cuadernos de Pedagogía*, 216.
LE GUERN, M. (1973) *La metáfora y la metonimia*. Madrid. Cátedra.
LINARES, M. (1979) *Estilística. Teoría de la puntuación. Ciencia del estilo lógico*. Madrid. Paraninfo.
LITTLEWOOD, W. (1981) *Communicative Language Teaching*. Cambridge UP.
LIVINGSTONE, C. (1983) *Role Play in Language Learning*. Longman.
LOMAS, C.; OSORO, A. (ed.) (1993) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós.
LOMAS, C.; OSORO, A.; TUSÓN, A. (1993) *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós.
LÓPEZ DEL CASTILLO, L. (1976) *Llengua estàndard i nivells de llenguatge*. Barcelona. Laia.

LÓPEZ DEL CASTILLO, L. (1988) *Quina llengua i quina escola*. Barcelona. Aliorna.

LOTMAN, J.; ESCUELA DE TARTU (1979) *Semiótica de la cultura*. Madrid. Cátedra.

LOZANO, J.; PEÑA-MARÍN, C.; ABRIL, G. (1982) *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid. Cátedra.

LUNA, X. (1990) "La coherència i la cohesió del text" en *Text i ensenyament*. Camps ed. (1990).

LLEDÓ, E. (1992) *El sexisme i l'androcentrisme en la llengua: anàlisi i propostes de canvi*. Barcelona. ICE Universitat Autònoma de Barcelona.

LLEDÓ, E.; OTERO, M. (1992) "Análisis del currículum de lengua y literatura en la educación secundaria obligatoria respecto a la igualdad de oportunidades de la mujer." Barcelona (inédito). Se puede encontrar un resumen en: "El sexismo en la lengua y la literatura", *Del silencio a la palabra*. Madrid. Instituto de la Mujer. 1992.

LLOBERA, M. *et al*. (1983) *Paral·lel. Material auditiu per a l'ensenyament de català a no-catalanoparlants*. Barcelona. Edi 6.

LLUCH, G. (1989) "De les rondalles infantils al comandament a distància. (La programació televisiva infantil.)", en Salvador ed. 1989.

MACIÀ, C. (1986) *La premsa a l'escola*. Eines de treball per a l'ensenyament del català, 7. SEDEC.

MACKEY, W.F. (1976) *Bilinguisme et contacte des langues*. París. Klincksieck.

MALEY, A.; DUFF, A. (1975) *Sounds Interesting*. Cambridge. UP.

MALEY, A.; DUFF, A. (1979) *Sounds Intriguing*. Cambridge. UP.

MALEY, A.; DUFF, A. (1982) *Drama Tecniques in Language Learning*. Cambridge. UP.

MARCELLESI, J. B.; GADIN, B. (1974) *Introduction à la sociolinguistique. La linguistique social*. París. Larousse. (Versión castellana de M. V. Catalina: *Introducción a la sociolingüística. La lingüística social*. Madrid. Gredos. 1978.)

MARCHESE, A.; FORRADELLAS, J. (1986) *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Barcelona. Ariel.

MARCOS MARÍN, F. (1990) *El comentario lingüístico. Metodología y práctica*. Madrid. Cátedra.

MARÍ, I. (1985) "Per un concepte viu i combatiu de la cultura popular". *Com*, núm. 8, septiembre.

MARÍ, I. (1986a) "Estat d'elaboració dels registres", *II Congrés Internacional de la Llengua Catalana*. Palma de Mallorca.

MARTÍN PERIS, E. (1984) *Vamos a ver*. Madrid. Edi-6.

MARTÍNEZ ABADÍA, J. (1992) *Introducción a la tecnología audiovisual: televisión, vídeo, radio*. Barcelona. Paidós.

MARTÍNEZ DUEÑAS, J. L. (1993) *La metáfora*. Barcelona. Octaedro.

"Más allá de la alfabetización" (1992) *Infancia y aprendizaje*, 58. Número extraordinario. Tolchinsky, L.; Teberosky, A., ed.

MATTHEWS, A. *et al*. (ed.) (1985) *At the Chalkface. Practical Techniques in Language Teaching*. Londres. Edward Arnold.

MATTHEWS, A.; READ, C. (1985) "Information-gap activities for oral/ aural practice", a Matthews *et al*. 1985.

MATTEWS, P. H. (1974) *Morphology. An Introduction to the Theory of Word-Structure*. Cambridge UP. (Versión castellana de R. Monroy Casas: *Morfología. Introducción a la teoría de la estructura de la palabra*. Madrid. Paraninfo. 1979.)

MAURO, T. de (1980) *Guida all'uso delle parole*. Roma. Riuniti. (Versión castellana de M.A. Galmarini (1982) *Guía para el uso de la palabra*. Barcelona. Serbal.)

MAYO, W.J. (1984) *Cómo leer, estudiar y memorizar rápidamente*. Madrid. Playor.

McCARTHY, M. (1990) *Vocabulary*. Oxford. UP.

McDOWELL, J. (1984) *Curs de formació de monitors*. Generalitat de Catalunya. (Material multicopiado.)

McDOWELL, J.; STEVENS, S. (1982) Basic Listening. Londres. E. Arnold.

McLUHAN, M. (1969) *The Gutenberg Galaxy. The Making of Typographic Man*. Toronto UP. (Versión castellana: *La galaxia Gutenberg*. Barcelona. Planeta-Agostini. 1985.)

MENÉNDEZ PIDAL, R. (1950) *Orígenes del español. Estado lingüístico de la Península Ibérica hasta el s. XI*. Madrid. 3ª ed.

MESANZA LÓPEZ, J. (1988) *Didáctica actualizada de la Ortografía*. Madrid. Santillana.

MIQUEL, L.; SANS, N. (1991) *Como suena. 1*: Nivel básico. *Como suena. 2:* Nivel intermedio. Madrid. Difusión.

MIQUEL, L.; SANS, N. (1989) *Intercambio 1*. Madrid. Difusión.

MIQUEL, L.; SANS, N. (1991 y 1992) *Bueno, bonito y barato. 1:* Nivel básico. 2: Nivel intermedio y avanzado. Madrid. Difusión.

MOLLÀ, T.; PALANCA, C. (1987) *Curs de sociolingüística 1*. Alzira. Bromera.

MOLLÀ, T.; VIANA, A. (1989) *Curs de sociolingüística 2*. Alzira. Bromera.

MONFORT, M.; JUÁREZ SÁNCHEZ, A. (1987) *El niño que habla. El lenguaje oral en el preescolar*. Madrid. CEPE.

MORALEJO ÁLVAREZ. (1977) *A lingua galega hoxe*. Vigo. Galaxia.

MORENO, M. (1986) *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona. Icaria.

MORGAN, J.; RINVOLUCRI, M. (1983) *Once Upon a Time*. Cambridge. UP.

MORILLA, M.; MARTÍNEZ, M.I. (1981) *El periódico. Un diálogo de la escuela con la actualidad*. Madrid. Narcea.

MORTARA GARAVELLI, B. (1988) *Manuale di retorica*. Bompiani. (Versión española de Mª José Vega: *Manual de retórica*. Madrid. Cátedra. 1991.)

MOSTERÍN, J. (1981) *La ortografía morfémica del español*. Madrid. Alianza.

MUNBY, J. (1968) *Read and Think*. Londres. Longman.

MUNBY, J. (1981) *Communicative Syllabus Design*. Cambridge. UP.

MURRAY, D.M. (1990) *Write to Learn*. Orlando. Holt, Rinehart & Winston.

NAVARRO TOMÁS, T. (1972) *Pronunciación española*. Madrid. Revista de Filología Española.

NAVARRO TOMÁS, T. (1975) *Capítulos de geografía lingüística de la península ibérica*. Bogotá. Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo.

NISBET, J.; SHUCKSMITH, J. (1986) *Learning Strategies*. Londres. Routledge & Kegan Paul. (Versión castellana: *Estrategias de aprendizaje*. Madrid. Santillana. 1987.)

NOGUEROL, A. (1989) *Tècniques d'aprenentatge i estudi. Aprendre a l'escola*. Barcelona. Graó.

NOVAK, J.; GOWIN, D. B. (1984) *Learning how to learn*. Cambridge UP. (Versión castellana: *Aprendiendo a aprender*. Barcelona. Martínez Roca.)

NÚÑEZ RAMOS, R. (1993) *La poesía*. Madrid. Síntesis.

Pàgines de premsa Digui, digui... (1991) Suplement *Com*, núm. 7. Generalitat de Catalunya.

ONIEVA MORALES, J. L. (1991) *Curso básico de redacción*. Madrid.

PALLARÉS MOLINS, E. (1983) *Mejora tu modo de estudiar*. Bilbao. Mensajero.

PALLARÉS, M. (1990) *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid. ICCE.

PALMER, F. (1971) *Grammar*. (Versión castellana de J. M. Nadal: *Teoría gramatical*. Barcelona. Península. 1975.)

PASTORA HERRERO, J. F. (1990) *El vocabulario como agente de aprendizaje*. Madrid. La Muralla.

PAYRATÓ, L. (1988) *Català col·loquial. Aspectes de l'ús corrent de la llengua catalana*. Universitat de València.

PAZ GAGO, J. Mª. (1993) *La estilística*. Madrid. Síntesis.

PENNAC, D. (1992) *Comme un roman*. París. Gallimard. (Versión castellana: *Como una novela*. Barcelona. Anagrama. 1993.)

PIDCOCK, J. (1983) "L'ús del vídeo a la classe d'ensenyament de llengua". *Suplement Com*, núm. 2. Generalitat de Catalunya.

PORTER LADOUSSE, G. (1983) *Speaking Personally. Quizzes and questionaires for fluency practice*. Cambridge. UP.

POSTIGO, R.M.; PRATS, M. (1991) "El treball de comprensió lectora aplicat a la notícia periodística 1-3", *Escola catalana* 276, p. 11-13; 278, p. 9-12 y 281, p. 8-12.

PRADO, D. de (1986) *El torbellino de ideas. Hacia una enseñanza más participativa*. Madrid. Cincel-Kapelusz.

PRADO, D. de (1988) *Técnicas creativas y lenguaje total en la educación infantil*. Madrid. Narcea.

PRINCIPAU D'ASTURIES (1992) *Publicaciones n'Asturiano*. Uviéu.

PROPUESTAS DE SECUENCIA. (1992) *Lengua castellana y literatura*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia/Ed. Escuela Española.

Programes i orientacions per als cursos de llengua catalana (nivells de suficiència i proficiència) (1987) Extra *Com*, núm. 2.

PUIG, G. (1982a) "Els sistemes de correcció fonètica i el català L2" en *Actes del 1r Sympòsium sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants*. p. 396-404. Vic. EUMO.

PUIG, G. (1982b) "Metodologies d'aprenentatge de segones llengües (L2). Resum històric". *Actes del 1r Sympòsium sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants*. Vic. EUMO.

PUIG, I. de (1992) *Cómo aprender a estudiar*. Barcelona. Octaedro.

QUILIS, A. (1981) *Fonética acústica de la lengua española*. Madrid. Gredos.

QUILIS, A.; FERNÁNDEZ, A. (1972) *Curso de fonética y fonología españolas*. Madrid. CSIC.

QUILIS, A. (1984) *Métrica española*. Barcelona. Ariel. 7ª ed.

RADFORD, A. (1981) *Transformational Sintax*. Cambridge UP. (Versión castellana de Ramón Cerdá: *Introducción a la sintaxis transformativa*. Barcelona. Teide. 1988.)

RAMOS CORRADA, M. (1990) *Llingua Asturiana: Una propuesta curricular pa la educación secundaria obligatoria*. Uviéu. Academia de la Llingua Asturiana.

RAMOS PÉREZ, A. *et al*. (1990) *Fórmula 1, 2, 3*. Libro del alumno, cuaderno de actividades. Madrid. Santillana.

RANGEL HINOJOSA, M. (1979) *Comunicación oral*. México. Trillas.

REPILADO, R. (1975) *Dos temas de redacción*. La Habana. Pueblo y Educación.

REYZÁBAL, M. V.; TENORIO, P. (1992) *El aprendizaje significativo de la literatura*. Madrid. La Muralla.

RIBÉ, R.; DEJUAN, E. (1984) "Extensive reading activities" a BUP i COU. Una experiència de planificació i sistematització" *Papers de Batxillerat*, 5, p. 81-87.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge. UP.

RIGAU, G. (1981) *Gramàtica del discurs*. Barcelona. PUAB.

RINVOLUCRI, M.; MORGAN, J. (1983) *Once Upon a Time...* Cambridge. UP.

RÍO APARICIO, P. (1990) *La radio en el Diseño Curricular*. Madrid. Bruño.

RÍO, M. J. del (1993) *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*. Barcelona. ICE/ Horsoni.

RIUS I ESTRADA, M.D. (1988) *Llenguatge oral. Projecte de metodologia científica per al desenvolupament de la comunicació a l'escola*. Barcelona. La Guaira.

RIVERS, W.M.; TEMPERLEY, M.S. (1978) *A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language*. Oxford. UP.

RIXON, S. (1981) "The design of materials to foster particular listening strategies". *The teaching of Listening Comprehension*. Londres. British Council.

RODARI, G. (1973) *Grammatica della fantasia*. Turín. Giulio Einaudi.

RODRIGUES LAPA (1979) *Estudios Galego-Portugueses*. Lisboa: Sá Da Costa.

ROGERS, R. (1972) *On becoming a person*. Houghton. Mifflin Company. (Versión castellana: *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona. Paidós.)

ROGERS, R. (1985) *Six Role Plays*. Basil. Blackwell.

ROSALES, C. (1990) *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid. Narcea.

ROSETTI, M. M. de; G. DE MAC, M. I. de (1992) *La sintaxis de la oración en la enseñanza escolar: cuestionamiento o defensa*. Buenos Aires. La obra.

ROTAETXE AMUSATEGI, K. (1988) *Sociolingüística*. Madrid. Síntesis.

ROTGER, B.; ROQUE, J.M. (1982) *Cómo leer la prensa escrita*. Madrid. Escuela Española.

RUBAL RODRÍGUEZ, X. (ed.) (1992) *Aproximación á situación da lingua no ensino non universitario (preescolar e EXB)*. Universidade de Santiago de Compostela.

RUÉ, J. (1991) *El treball cooperatiu. L'organització social de l'ensenyament i l'aprenentatge*. Barcelona. Barcanova.

RUÉ, J. (1992) "La programación a examen", *Aula*, núm. 1.

SALÓ, N. (1990) *La parla a la classe*. Barcelona. CEAC.

SALVADOR, V. (ed.) (1989) *Teletextos. Lectures de teoria de la comunicació*. Universitat de València.

SÁNCHEZ CARRIÓN, J.M. (1991) *Un futuro para nuestro pasado*. Donostia. Seminario de filología vasca.

SÁNCHEZ ENCISO, J.; RINCÓN, F. (1985) *Los talleres literarios*. Barcelona. Montesinos.

SÁNCHEZ ENCISO, J.; RINCÓN, F. (1987) *Enseñar literatura: certezas e incertidumbres para un cambio*. Barcelona. Laia.

SAPIR, E. (1921) *Language: An Introduction to the Study of Speech*. Nueva York. Harcourt, Brace and Co. (Versión castellana de Margit y Antonio Alatorre: *El lenguaje*. México. Fondo de Cultura Económica. 1954. 7ª reimpr., 1978.)

SCHLIEBEN-LANGE, B. (1958) *Soziolinguistik. Eine Einführung*. Köln. (Versión castellana de José Rubio Sáez: *Iniciación a la sociolingüística*. Madrid. Gredos. 1977.)

SCHMIDT, S.J. (1973) *Teoría del texto*. Madrid. Cátedra.

Segones reflexions crítiques sobre la cultura catalana. Una perspectiva de futur (1987) Generalitat de Catalunya.

SELLS, P. (1985) *Lectures on contemporary Syntactic Theories*. Leland Stanford Junior University. (Versión castellana de Ramón Cerdá: *Teorías sintácticas actuales*. Barcelona. Teide.)

SERAFINI, M.T. (1985) *Come si fa un tema in classe*. Milano. Bompiani. (Versión castellana de Rosa Premat 1989: *Cómo redactar un tema. Didàctica de la escritura*. Barcelona. Paidós.)

SERRANO, S. (1978) *Literatura i teoria del coneixement*. Barcelona. Laia.

SHIH, M. (1986) "Content-Based Approaches to Teaching Academic Writing", *TESOL Quarterly* XX/4, pp. 617-648.

SIGUAN, M.; MACKEY, W. (1986) *Educación y bilingüismo*. Madrid. Santillana / UNESCO. Aula XXI.

SLAGTER, P. J. (1979) *Un nivel umbral*. Estrasburgo. Consejo de Europa.

SLAGTER, P. J. (1988) "¿Qué palabras hay que enseñar?" En: *Cable*, núm. 1, abril, p. 3-7.

SMITH, F. (1983) *Understanding Reading Holt*. Nova York. Rinehart and Winston. (Versión castellana de Mario Sandoval: *Comprensión de la lectura*. México. Trillas.)

SOLÉ, I. (1987) *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona. CEAC.

SOLÉ, I. (1992) *Estrategias de lectura*. Barcelona. ICE Universitat de Barcelona/Graó.

SOLÉ I CAMARDONS, J. (1989) *Sociolingüística per a joves*. Barcelona. La Llar del Llibre.

SOLÉ I CAMARDONS, J. (1989) *Sociolingüística per a joves*. Barcelona. La Llar del Llibre. (Versión euskera: *Soziolinguistica Gazteentzat*. Bilbo: EKB. 1991.)

SOLÉ I PLANAS, M.R. (1988) *La comunició verbal en el marc escolar*. Vic. EUMO.

SOLER, L. (1991) *La televisión. Una metodología para su aprendizaje*. Barcelona. Gustavo Gili.

SOREZ, H. (1976) *Prendre la parole*. París. Hatier.

SPANG, K. (1993) *Géneros literarios*. Madrid. Síntesis.

SPRATT, M. (1985) "Discourse chains", a Matthews *et al*. 1985.

STUBBS, M. (1976) *Language, Schools and Classrooms*. Methuen. (Versión castellana de Lucía Vázquez de Castro y Joaquín Vázquez de Castro: *Lenguaje y escuela*. Bogotá. Cincel. 1984.)

STUBBS, M. (1983) *Discourse Analysis. The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Londres. Basil Blacwell Publisher. (Versión castellana de Celina González: *Análisis del discurso*. Madrid. Alianza. 1987.)

SUNYOL, V. (1992) *Màquines d'escriure. Jocs de creació escrita*. Vic. EUMO.

TALENS, J. *et al*. (1980) *Elementos para una semiótica del texto artístico*. Madrid. Cátedra.

TEBEROSKY, A. (1991) *Aprendiendo a escribir*. Barcelona. ICE / Horsori.

TENBRINK, T. D. (1981) *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid. Narcea.

THONIS, E.W. (1970) *Teaching Reading to Non-English Speaker*. Nova York. Collier-Macmillan International.

TIÓ, J. (1982) *L'ensenyament del català als no-catalanoparlants*. Vic. EUMO.

TOLCHINSKY LANDSMANN, L. (1993) *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona. Antropos / Universidad Pedagógica Nacional.

TORRES, J. (1991) *El currículum oculto*. Madrid. Morata.

TORRES, J. (1989) "Libros de texto y control del curriculum". *Cuadernos de pedagogía*, núm. 168, març.

TRUSCOTT, S. (1987) *Breakthrought Spanish* y *Further Spanish*. Material audio. Londres.

TUSÓN, J. (1980) *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*. Barcelona. Teide.

TUSÓN, J. (1984) *Lingüística*. Barcelona. Barcanova.

TUSÓN, J. (1988) *Mal de llengües*. Barcelona. Empúries.

TUSÓN, J. (1989) *El lujo del lenguaje*. Barcelona. Paidós.

ULLMANN, S. (1962) *Semántica*. Madrid. 1980. Ediciones Aguilar.

UR, P. (1981) *Discussions that Work*. Cambridge. UP.

UR, P. (1984) *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge UP.

URDIALES RECIO, C.; LABAJO PELLÓ, A. (1991) *La redacción hecha método. "Método redacta"*. Madrid. Bruño.

URKIZU, P. (1978) *Lengua y literatura vasca*. Donostia: Haranburu.

VALLDUVÍ, E. (1991) "Text i cohesió", *A l'entorn de la gramàtica textual Suplement Com*, núm. 8.

VENY, J. (1982) *Els parlars catalans*. Palma de Mallorca. Moll.

VENY, J. (1985) *Introducció a la dialectologia catalana*. Barcelona. Enciclopèdia Catalana.

VERLEE WILLIAMS, L. (1983) *Teaching for the Two-Sided Mind*. Nova Jersey. Prentice-Hall, Inc. (Versión castellana de Esteve Riambau (1986) *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona. Martínez Roca.)

Viaje al español. (1991) Madrid. Santillana/TVE/Universidad de Salamanca.

VIGNER, G. (1982) *Écrire, éléments pour une pédagogie de la production écrite*. París. CLE International.

VILA, I. (1989) *Adquisición y desarrollo del lenguaje*. Barcelona. Graó.

VILA, I. (1990) "Aspectes psicolingüístics en l'educació bilingüe", *Escola Catalana*, núm. 274.

VILÀ, M. (1991) "La planificació i el tractament de l'expressió oral". *Segon simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants*. Vic. EUMO.

VILLASANTE, L. (1980) *Hacia la Lengua Literaria común*. Oñate. Franciscana Aranzazu.

VIOQUE, J. (1984) *La utilización de la prensa en la escuela*. Madrid. Cincel.

VOLTES, M. (1988) *El gran joc del personatge col·lectiu*. Vic. EUMO.

WALES, K. (1989) *A Dictionary of Stylistics*. Londres. Longman.

WELLS, G. (1986) *The meaning makers*. Heinemann. (Versión castellana de C. Milla Soler (1988): *Aprender a leer y escribir*. Barcelona. Laia.)

WELLS, G. (1990) "Condiciones para una alfabetización total", *Cuadernos de Pedagogía*, 179, p. 11-15.

WHITE, R.V. (1983) "Approaches to the theaching of reading". *Teaching language as communication*. Primeres Jornades Pedagògiques d'Anglès. Barcelona. ICE-UAB, p. 42-53.

WILLIAM, B.; JULES, L. (1983) *¿Quién soy yo? Autonálisis de inclinaciones y aptitudes*. Barcelona. Aquari.

WRIGHT, A. *et al*. (1984) *Games for Languae Learning*. Cambridge. UP.
ZABALZA, M. A. (1987) *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid. Narcea.
ZACARIS, J.; BENDER, C. (1979) *Comunicación oral. Un enfoque racional*. México. Limusa.
ZAMORA VICENTE, A. (1960) *Dialectología española*. Madrid. Gredos. 4ª reimp., 1980.




UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
BIBLIOTECA FCO. XAVIER CLAVIGERO
238861

Enseñar lengua es un manual de didáct[...] para el profesorado de enseñanza obligato[...] años). Con una perspectiva moderna, global [...] lenguaje coloquial, responde a preguntas com[...]
- ¿Cuáles son los objetivos y los contenidos del área de lengua en tercero? ¿Y para el ciclo 14-16 años?
- ¿Qué procedimientos, qué conceptos y qué valores puedo trabajar en cada ciclo? ¿Cómo trabajarlos?
- ¿Qué es la expresión oral? ¿Cómo la puedo trabajar en clase? ¿Qué han de aprender al respecto mis alumnos y alumnas?
- ¿Qué significa «lengua 1» y «lengua 2»? ¿Qué relación tiene con el proyecto lingüístico de centro?
- ¿Qué papel tienen la literatura, la sociolingüística o los medios de comunicación en la clase de lengua? ¿Con qué técnicas puedo trabajarlos?

Enseñar lengua explica los conceptos lingüísticos esenciales, expone las características de la reforma, sugiere recursos didácticos para el aula y, en definitiva, facilita la tarea cotidiana del profesorado.


ISBN 84-7827-100-7
9 788478 271009

gandhi 3694 03019
PRECIO LISTA $455.00
DESCUENTO 30%
ENSEÑAR LENGUA
PRECIO gandhi $319.00